

UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

DOMINANCE ET HIERARCHIE DANS UNE CLASSE
D'INTEGRATION DE NIVEAU PRESCOLAIRE
(UNE APPROCHE ETHOLOGIQUE)

PAR

SYLVIE GOSSELIN

DEPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE
FACULTE DES ARTS

MEMOIRE PRESENTE A LA FACULTE DES ETUDES SUPERIEURES
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA
MAITRISE ES ARTS (PSYCHOLOGIE)

DECEMBRE 1983

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre premier - Contexte théorique.....	4
Position du problème.....	5
Approche éthologique.....	8
La dominance.....	13
L'intégration.....	41
Résumé.....	47
Hypothèse de recherche.....	49
Chapitre II - Méthodologie.....	50
Sujets.....	51
Cadre expérimental.....	53
Déroulement de l'expérimentation.....	56
Décodage des bandes magnétoscopiques.....	59
Chapitre III - Analyse des résultats.....	63
Cueillette des données.....	64
Méthodes d'analyse.....	66
Résultats.....	69
Résumé des résultats.....	124

Table des matières (suite)

Chapitre IV - Discussion.....	135
Conclusion.....	154
Appendice A - Répertoire des comportements.....	157
Appendice B.....	165
Références.....	230

Remerciements

Ce travail n'aurait pu voir le jour sans la collaboration précieuse de nombreuses personnes à qui l'auteur désire exprimer ses remerciements.

Ce sont, monsieur Marc Provost pour la supervision du mémoire, monsieur André Cloutier, pour son concours à l'expérimentation et sa disponibilité, monsieur Fred Strayer et l'équipe du Laboratoire d'éthologie humaine de l'Université du Québec à Montréal pour leur collaboration, monsieur Robert Labarre et madame Lise Chartrand pour l'aide apportée dans le traitement statistique des données, le personnel et les stagiaires du Laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour leur compréhension, les membres de ma famille, Thérèse en particulier et mes amis, spécialement Pierre, qui ont su m'encourager à travers cette démarche. Nous tenons par ailleurs à souligner le travail dactylographique appliqué de mesdames Louise Cantin et Anne Duclos.

Nous voulons aussi remercier la Direction Générale des Etudes Supérieures ainsi que le Ministère des Affaires Sociales pour l'aide financière qu'ils nous ont procurée.

Sommaire

Cette recherche avait pour but d'explorer l'expression des comportements agonistiques, leur organisation et leur évolution au cours d'une année préscolaire dans un groupe d'intégration. Les 12 sujets formaient deux sous-groupes, soit perturbé et normal. La cueillette des données s'est effectuée en trois périodes correspondant au début, au milieu et à la fin de l'année.

L'âge des sujets s'échelonnait de quatre ans à quatre ans six mois à la rentrée. L'examen des périodes de conflits fut mené selon les règles de la méthode éthologique dite d'observation systématique. A l'aide d'une grille d'observation comprenant des items de comportements caractérisant l'agonisme, nous avons noté les schèmes comportementaux émis au cours des échanges par les partenaires. Les données ont ensuite été analysées selon le modèle de Hinde (1976) et Hinde et Stevenson-Hinde (1976). Une mesure d'indépendance a été effectuée sur une partie des informations.

Nos observations ont permis de constater que les relations de dominance étaient conformes au modèle linéaire tout au long de la période scolaire.

Les différences dans le type d'échanges agonistiques des normaux et des perturbés ainsi que la répartition des fréquences de comportement entre les types apportent des indices d'une ritualisation plus importante avec le temps. Le répertoire social des enfants de type différent est équivalent. La position à l'intérieur du réseau de pouvoir change à travers l'année, les enfants perturbés devenant plus dominants et les normaux, plus dominés.

Notre étude fournit un appui supplémentaire au modèle de dominance linéaire appliqué chez des groupes préscolaires ainsi qu'à celui d'analyse de l'interaction sociale proposé par Hinde (1976) et Hinde et Stevenson-Hinde (1976). La poursuite de la recherche de type longitudinal sur l'intégration d'enfants inadaptés à l'intérieur de groupes préscolaires n'en est qu'à ses débuts. La présente recherche exploratoire présente des différences reliées au type des enfants tout au long de l'année.

LISTE DES TABLEAUX

	Page
Tableau 1.	Fréquences observées et relatives du total des comportements recueillis selon le contexte.....70
Tableau 2.	Répartition des comportements selon les subdivisions de la séquence.....71
Tableau 3.	Fréquences observées des comportements agonistiques selon le type à chacun des blocs (Test G).....74
Tableau 4.	Fréquences observées des comportements agonistiques pour chacune des catégories selon les blocs (I, II, III) (test G).....75
Tableau 5.	Fréquences observées des initiations pour chacune des catégories selon les blocs (I, II, III) (test G).....78
Tableau 6.	Fréquences observées des initiations pour chacune des trois catégories selon le type des enfants globalement et selon le bloc (test G).....80
Tableau 7.	Fréquences observées des comportements intermédiaires pour chacune des catégories selon les blocs (I, II, III) (test G).....85
Tableau 8.	Fréquences observées des comportements intermédiaires pour chacune des six catégories selon le type des enfants globalement et selon le bloc (test G).....86
Tableau 9.	Fréquences observées des comportements émis en fin de séquence pour chacune des catégories à travers les blocs (I, II, III) (test G).....90
Tableau 10.	Fréquences observées des comportements émis en fin de séquence pour chacune des catégories selon le type des enfants globalement et selon le bloc (test G).....91

LISTE DES TABLEAUX (SUITE)

	Page
Tableau 11. Résumé des rôles interactifs des enfants selon leur type à travers les blocs (test G).....	93
Tableau 12. Fréquences observées des cibles des enfants perturbés globalement et selon les blocs (test G).....	99
Tableau 13. Ordre de dominance des sujets à chacun des blocs selon les catégories de comportements utilisés.....	103
Tableau 14. Classement de statut selon les blocs.....	106
Tableau 15. Calcul de la dominance à partir des attaques et des menaces.....	108
Tableau 16. Répartition du total des initiations de conflits à chacun des blocs.....	109
Tableau 17. Prédiction des initiations à partir de l'index primaire de dominance.....	110
Tableau 18. Calcul de la dominance à partir de la catégorie "Attaques".....	114
Tableau 19. Calcul de la dominance à partir de la catégorie "Menaces".....	116
Tableau 20. Calcul de la dominance à partir de la catégorie "conflits de position et d'objet" selon l'index primaire.....	118
Tableau 21. Calcul de la dominance à partir des conflits de positions et d'objet.....	120
Tableau 22. Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes comportementaux émis par les sujets au bloc I.....	166
Tableau 23. Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes comportementaux émis au bloc II.....	167

LISTE DES TABLEAUX (SUITE)

		Page
Tableau 24.	Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes compor- tementaux émis par les sujets au bloc III.....	168
Tableau 25.	Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes d'initia- tion émis par les sujets globalement.....	169
Tableau 26.	Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes d'initia- tion émis par les sujets au bloc I.....	170
Tableau 27.	Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes d'initia- tion émis par les sujets au bloc II.....	171
Tableau 28.	Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes d'initia- tion émis par les sujets au bloc III.....	172
Tableau 29.	Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de compor- tements intermédiaires émis par les sujets globalement.....	173
Tableau 30.	Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de com- portements intermédiaires émis par les sujets au bloc I.....	176
Tableau 31.	Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de compor- tements intermédiaires émis par les sujets au bloc II.....	179
Tableau 32.	Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de com- portements intermédiaires émis par les sujets au bloc III.....	182

LISTE DES TABLEAUX (SUITE)

	Page
Tableau 33. Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de soumission émis par les sujets globalement.....	185
Tableau 34. Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de soumission émis par les sujets au bloc I.....	186
Tableau 35. Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de soumission émis par les sujets au bloc II.....	187
Tableau 36. Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de soumission émis par les sujets au bloc III.....	188
Tableau 37. Répartition des schèmes comportementaux à l'intérieur des différentes catégories globalement et à chacun des blocs.....	189
Tableau 38. Fréquences observées des initiations selon le type à chacun des blocs (test G).....	192
Tableau 39. Répartition des schèmes d'initiation à l'intérieur des différentes catégories globalement et à chacun des blocs.....	193
Tableau 40. Répartition des schèmes de comportements intermédiaires à l'intérieur des différentes catégories globalement et à chacun des blocs.....	195
Tableau 41. Répartition des réponses immédiates à l'agonisme initié à l'intérieur des différentes catégories et à chacun des blocs.....	198
Tableau 42. Fréquences observées des comportements intermédiaires selon le type à chacun des blocs (test G).....	200

LISTE DES TABLEAUX (SUITE)

	Page
Tableau 43.	Répartition des schèmes de comportements émis en fin de séquence à l'intérieur des différentes catégories à chacun des blocs.....201
Tableau 44.	Fréquences observées des comportements émis en fin de séquence selon le type à chacun des blocs (test G).....202
Tableau 45.	Fréquences observées des initiations de séquences émises par chacun des sujets vers les pairs de façon globale.....203
Tableau 46.	Fréquences observées des initiations de séquences émises par chacun des sujets vers les pairs au bloc I.....204
Tableau 47.	Fréquences observées des initiations de séquences émises par chacun des sujets vers les pairs au bloc II.....205
Tableau 48.	Fréquences observées des initiations de séquences émises par chacun des sujets vers les pairs au bloc III.....206
Tableau 49.	Participation sociale des enfants selon leur type à travers les blocs (test G).....207
Tableau 50.	Classement des enfants selon leur fré- quence d'initiation de séquences glo- balement et selon les blocs.....208
Tableau 51.	Fréquences des soumissions émises par les enfants lors des fins de séquences vers leurs pairs de façon globale.....209
Tableau 52.	Fréquences des soumissions émises par les enfants lors des fins de séquences vers leurs pairs au bloc I.....210
Tableau 53.	Fréquences des soumissions émises par les enfants lors des fins de séquences vers leurs pairs au bloc II.....211

LISTE DES TABLEAUX (SUITE)

	Page
Tableau 54.	Fréquences des soumissions émises par les enfants lors des fins de séquences vers leurs pairs au bloc III.....212
Tableau 55.	Fréquences observées des comportements de soumission reçus en fin de séquence selon le type et le bloc (test G).....213
Tableau 56.	Fréquences observées des gains de conflits initiés par le gagnant de façon globale.....214
Tableau 57.	Fréquences observées des gains de conflits initiés par le gagnant au bloc I.....215
Tableau 58.	Fréquences observées des gains de conflits initiés par le gagnant au bloc II.....216
Tableau 59.	Fréquences observées des gains de conflits initiés par le gagnant au bloc III.....217
Tableau 60.	Répartition des conflits initiés et gagnés par un même individu selon le type (test G).....218
Tableau 61.	Fréquences observées des cibles selon le type globalement et à chacun des blocs (test G).....219
Tableau 62.	Fréquences observées des cibles des enfants normaux globalement et selon les blocs (test G).....220
Tableau 63.	Répartition des actes initiés conduisant à la soumission selon les blocs.....221
Tableau 64.	Répartition des attaques conduisant à la soumission selon les blocs.....222
Tableau 65.	Répartition des menaces conduisant à la soumission selon les blocs.....223
Tableau 66.	Répartition des conflits de position et d'objet conduisant à la soumission selon les blocs.....224

LISTE DES TABLEAUX (SUITE)

	Page
Tableau 67.	Répartition des conflits de position et d'objet à chacun des blocs selon leur ordre interne.....225
Tableau 68.	Classement de statut à partir des atta- ques conduisant à la soumission selon les blocs.....226
Tableau 69.	Classement de statut à partir des menaces conduisant à la soumission selon les blocs.....227
Tableau 70.	Classement de statut à partir des conflits de position et d'objet conduisant à la soumission selon les blocs.....228
Tableau 71.	Classement de statut à partir des conflits de position et d'objet selon les blocs.....229

Introduction

L'objectif général de cette recherche est d'explorer l'expression des comportements agonistiques, leur évolution et leur organisation dans une structure de dominance à l'intérieur d'un groupe préscolaire d'intégration, composé d'enfants "normaux" et d'enfants dits "socio-affectifs".

Par le biais de l'observation systématique, les données ont été recueillies au cours de trois périodes scolaires (début, milieu et fin) et examinées selon les quatre niveaux d'analyse de Hinde et Stevenson-Hinde (1976) soit, les schèmes de comportements individuels, les séquences d'interaction sociales, les relations sociales et la structure de groupe.

L'apport original de notre recherche se situe au niveau de la composition du groupe ainsi que de la dimension ontogénétique de nos données. En effet, l'étude de l'échange social, plus particulièrement des comportements agonistiques, s'est surtout centrée à date sur des groupes d'enfants composés en totalité d'enfants normaux ou d'enfants mésadaptés. De plus, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est encore donné comme but le suivi de ces comportements sur une période d'un an.

Dans le premier chapitre, nous porterons une attention toute particulière à l'éthologie, sa définition, son histoire et ses préoccupations. Les comportements agonistiques seront ensuite examinés, tant au plan conceptuel de la dominance qu'au plan empirique de leur étude à travers les

années de recherche.

La méthodologie présentera la démarche scientifique suivie. Le troisième chapitre élaborera le détail des résultats recueillis. Enfin, les données seront interprétées et discutées dans la dernière partie.

Chapitre premier

Contexte théorique

Position du problème

Les préoccupations de la présente recherche rejoignent une dimension de la psychologie clinique appliquée chez les enfants de niveau préscolaire. Plus particulièrement, elle s'intéresse à l'impact de l'intégration par le biais des comportements agonistiques et de leur organisation dans une structure de dominance. Nos questions touchent une population cible de l'enfance inadaptée soit, les enfants en difficulté d'adaptation sociale.

Au Québec, au cours des dernières années, un mouvement de sensibilisation par rapport aux personnes présentant des différences s'est dessiné dans la population et a entraîné une modification des structures idéologiques. Au plan scolaire, la publication du rapport COPEX a entraîné l'établissement de politiques gouvernementales favorisant l'intégration des enfants inadaptés dans les milieux réguliers¹ et ce, pour des motifs essentiellement d'ordre politique et économique (Cloutier, 1979a).

En effet, l'impact de l'intégration sur le développement des enfants

¹"La politique de l'adaptation scolaire du ministère se doit d'être axée non seulement sur l'accès à une éducation de qualité, mais encore sur une éducation donnée dans un cadre aussi normal que possible. L'intégration scolaire apparaît donc comme un moyen privilégié d'intégration sociale." (L'école québécoise: Enoncé d'une politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, ministère de l'Education, Editeur officiel du Québec, 1979, p. 66)

normaux et exceptionnels de quatre et cinq ans évoluant dans un même environnement n'a pas été suffisamment étudié. Pour le bien-être de celui en cause, soit l'enfant, il conviendrait donc de donner un fondement théorique et expérimental solide au processus d'intégration.

D'une manière globale, la psychologie s'est surtout intéressée à la recherche de différences individuelles. L'étude d'enfants inadaptés en milieu scolaire à partir de tests de performance a déjà fait l'objet de plusieurs études mais peu d'énergie a été consacrée à l'investigation des habiletés sociales et de communication des enfants dans des situations réelles d'où l'importance de centrer nos efforts sur la valeur adaptative de certains comportements (Sackett, 1978). L'éthologie, de par ses fondements, permet une telle investigation.

Il est toutefois important de mentionner que la recherche éthologique appliquée à l'humain est une préoccupation récente, plus encore par rapport à l'inadaptation et à l'intégration.

La valeur du concept d'adaptation réside dans le fait qu'il relie deux éléments, l'organisme et son environnement. Selon Charlesworth (1978), dans la recherche de type psychologique, ce lien est souvent négligé et ce, d'au moins deux façons. Premièrement, l'étude de l'environnement est habituellement négligée; deuxièmement, le processus sujet/environnement n'est que rarement considéré.

L'origine de l'étude du comportement d'adaptation et de sa description

chez l'humain semble provenir principalement de travaux dans les domaines de la déficience mentale et de la psychiatrie qui se centrent sur des individus qui sont par définition maladaptés à leur environnement. Par contre, l'éthologie met l'emphasis sur les différents degrés d'adaptation chez toutes les espèces animales, y compris l'espèce humaine (Charlesworth, 1978).

C'est cette détermination à généraliser la recherche aux différents niveaux de l'échelle phylogénétique qui fait en partie la force de l'éthologie. En ce qui nous concerne:

Il est généralement admis, suite aux travaux de chercheurs tels Bowlby (1969, 1973), Ostow (1962), Grant (1965), Hutt et Hutt (1968), McGrew (1972), Blurton-Jones (1972) que la méthode éthologique est utilisable dans un contexte clinique et est susceptible d'augmenter notre compréhension de comportements infantiles particuliers. En revalorisant l'observation systématique et la description qualitative des comportements humains, l'éthologie a projeté un éclairage nouveau sur des comportements humains et renouvelé plus particulièrement le cadre théorique des interactions à l'intérieur d'un groupe social donné (Cloutier, 1979a, p. 2).

De plus, selon Wolf et Merrens (1974), l'observation systématique est la forme d'évaluation qui semble fournir l'image la plus exacte des comportements des élèves en classe.

Selon McRiöch (1967) il y a un besoin d'études comparatives portant non seulement sur différentes espèces dans la même circonstance, mais sur les mêmes espèces dans différentes circonstances. Ainsi, alors que la dominance chez les enfants d'âge préscolaire a été étudiée dans des groupes

normaux, un groupe psychiatrique et un groupe d'intégration composé en partie d'enfants handicapés physiques, elle sera étudiée ici dans un groupe visant l'intégration d'enfants mésadaptés au plan affectif.

Approche éthologique

Définition de l'éthologie

Plusieurs chercheurs font référence à l'éthologie en tant qu'"étude biologique du comportement" (Charlesworth, 1978; Doré, 1978; Eibl-Eibesfeldt, 1972; Lorenz, 1963; McGrew, 1972). Plus couramment, les auteurs en parlent comme étant l'étude des instincts et des patrons d'action communs à tous les membres d'une espèce tels qu'ils apparaissent en milieu naturel.

Cette discipline ne se distingue point des autres sciences de par une approche ou un sujet spécifique mais principalement de par son orientation conceptuelle, à savoir la théorie synthétique de l'évolution (Charlesworth, 1978). Elle propose donc une méthodologie et une analyse théorique différente de la psychologie (Doré, 1978).

Spécifiquement, trois volets donnent à l'éthologie une force intrinsèque pour l'étude du comportement humain: un premier volet factuel, de par la quantité massive de données; un autre, conceptuel, se centrant principalement sur le concept-clé de l'adaptation; et enfin, un troisième, méthodologique, soit l'observation en milieu naturel (Charlesworth, 1978).

La nature de l'étude complète du comportement en milieu naturel doit

rencontrer deux conditions qui procurent à l'éthologie une place distinctive au sein des sciences comportementales soit, être globale et intégrative (Charlesworth, 1978). Sur le plan théorique, cette science considère que la morphologie, la physiologie, l'écologie ainsi que le comportement d'une espèce constituent une unité biologique intégrée assurant l'adaptation de cette espèce à un environnement particulier et dont les composantes prennent un sens dans leurs interrelations (Doré, 1978).

Préoccupations théoriques de l'éthologie

Selon Doré (1978), l'éthologie est préoccupée par deux questions fondamentales, soit, la causalité et la fonction des comportements. Pour Kummer (1971) et Strayer (1978, 1978b) ces concepts principaux guidant l'observation biologique regroupent cinq questions spécifiques, soit, l'organisation ou la structure, l'ontogénèse, la phylogénèse, la causalité et la fonction.

La structure est cette dimension qui s'inscrit premièrement dans une perspective anatomique et qui décrit des situations momentanées et constamment changeantes d'un être vivant. Les chercheurs s'engagent alors à fournir une description détaillée des patterns comportementaux observés pour tous les membres d'une espèce donnée (Strayer, 1978). Dans un deuxième temps, elle peut aussi décrire des situations constamment en mouvement d'un système plus large. Par exemple, Charlesworth (1978) fait référence au processus de composition d'un groupe.

L'ontogénèse est l'étude du processus de développement de l'individu, du stade embryonnaire à l'âge adulte. Elle vise à faire ressortir les transformations maturationnelles et d'apprentissage dans le développement du comportement. En outre, elle analyse la contribution des stimuli de l'environnement social et écologique qui sont axés vers la modification (Kummer, 1971) de l'organisme.

La phylogénèse s'intéresse à l'étude comparative des comportements de diverses espèces reliées dans le but de découvrir soit des homologies graduées qui nous permettraient de reconstruire le développement propre à une espèce, soit des différences qui puissent révéler des changements évolutifs.

En ce qui a trait à la causalité, les auteurs (Lehner, 1979; Strayer, 1978; Tinbergen, 1963) font généralement référence aux mécanismes sous-jacents tels des événements internes ou externes qui influencent et contrôlent l'apparition du comportement. Nous pouvons citer l'exemple d'un contexte social anxiogène propice à l'apparition de comportements spécifiques.

La fonction est cet aspect qui désigne les conséquences du comportement se situant, selon Tinbergen (1963), à deux niveaux distincts. Premièrement, l'on retrouve une fonction biologique immédiate se mesurant en terme de l'effet observable du comportement sur l'objet d'étude. Le deuxième niveau concerne la fonction ultime d'adaptation et de reproduction du comportement pour l'individu ou la population en question et qui ne peut être déduite qu'à partir d'une certaine somme d'observations.

A travers l'histoire, une importance différente a été accordée aux différentes perspectives. Ainsi, à l'intérieur des chercheurs, on peut noter deux approches théoriques distinctes se différenciant selon leurs tendances soit plus classiques ou encore, plus sociales (Crook, 1970). A l'intérieur du premier groupe, l'emphase est mise sur l'organisation des schèmes individuels de comportement, leur cause et leur développement alors qu'à l'intérieur du deuxième groupe, les questions ont plutôt rapport à l'organisation des comportements sociaux, leur coordination entre les fonctions et leur évolution (Doré, 1978).

Par l'intermédiaire de la présente recherche exploratoire qui se veut d'orientation plus sociale que classique, nous désirons nous placer dans une perspective éthologique en tentant de répondre à trois questions: l'organisation, l'ontogénèse et la fonction sociale des comportements agonistiques.

Préoccupations méthodologiques de l'éthologie

L'éthologie humaine continue la tradition de la biologie et de la zoologie. Elle est donc centrée sur l'organisme en soi (Hutt et Hutt, 1970). Comme nous l'avons souligné, elle s'intéresse aux modèles spécifiques du comportement propres à une espèce (Renaud et Cloutier, 1978). Pour ce faire, elle emploie une méthode biologique qui est scientifique donc, hypothético-déductive (Lehner, 1979; Tinbergen, 1963).

L'observation systématique est l'outil privilégié par les chercheurs.

Doré (1978) la considère nécessaire à toute analyse expérimentale de l'interaction animal-environnement qui veut respecter son authenticité et sa complexité. Selon lui, elle doit cependant être suivie d'expérimentation et de comparaisons inter-spécifiques. La balance entre l'observation et l'expérimentation, les deux stades d'une recherche scientifique, est la clé d'une bonne recherche éthologique (Lehner, 1979). Selon cet auteur, psychologues et éthologistes doivent reconnaître la nécessité de trois composantes: l'observation, l'expérimentation et la quantification.

L'analyse descriptive de comportements spontanés apparaît comme étant le meilleur moyen d'identifier les dimensions de base de l'écologie sociale de groupes stables (Strayer, 1978). Quoique la notion de "milieu naturel" ne soit pas claire pour des enfants d'âge préscolaire, les éthologistes ont majoritairement recueilli leurs observations pendant les périodes de jeu libre dans des groupes de prématernelle ou dans des garderies de jour (Sluckin, 1977).

De manière à conserver intacts les phénomènes étudiés, Schoggen (1978) propose que plusieurs précautions soient prises. Ainsi, des aides techniques peuvent être utilisées à condition qu'elles ne dérangent pas le cours normal des événements. L'observation doit être effectuée par des observateurs familiers avec l'organisme et les propriétés de son habitat. De plus, il est très important de suivre des procédures qui peuvent être appliquées par d'autres chercheurs afin d'obtenir des données comparables.

En tant que technique d'analyse des structures comportementales, l'éthogramme est à la base des recherches éthologiques. Il représente l'ensemble des descriptions de patterns comportementaux caractérisant une espèce. Pour obtenir un éthogramme complet du comportement il faut connaître la nature de son ontogénèse, cette dernière sous-entendant à son tour l'étude de l'individu et de son interaction avec l'environnement sur une période de temps par le biais des études d'observation longitudinales des individus.

Dans le contexte d'une recherche orientée sur le concept, il est possible de ne compiler que les comportements reliés à la catégorie qui intéresse le chercheur (Lehner, 1979), ce qui est le cas ici en ce qui concerne la dominance. Une telle liste descriptive organisée à partir d'un seul critère de classification est une taxonomie comportementale. Nous ne nous intéresserons donc qu'aux comportements de type agonistique.

La dominance

La dominance est un concept théorique non une mesure indicatrice ou un principe universel; son existence est inférée et non prouvée par la vérification d'hypothèses (Bernstein, 1980). "C'est une variable hypothétique qui doit être démontrée dans chaque groupe taxonomique, dans chaque population sujet et dans chaque organisation sociale" (Bernstein, 1980, p. 83).

L'intérêt principal des recherches sur la dominance est l'augmentation de notre connaissance de cette dernière et par le fait même la possibilité de prédire, à partir d'observations préalables, le résultat et la nature des interactions futures (Missakian, 1980).

En effet, l'ordre social est conservateur et demeure stable pour des périodes de temps, voir des années (Kummer, 1971; Omark, 1980; Strayer, 1978). Les quelques changements se produisent lorsqu'un membre s'ajoute (Omark, 1980) ou se soustrait du groupe existant. Ils impliquent alors des luttes qui affirment ou renforcent les relations et qui incluent des éléments agressifs (Bernstein, 1980).

Les recherches récentes sur des primates réfèrent à la dominance comme concept général descriptif résumant les relations stables manifestes dans la résolution des conflits en situations naturelles (Alexander et Bowers, 1969; Bernstein, 1970; Hinde, 1974; Strayer et al., 1975; Strayer, 1978b) et impliquant des relations sociales asymétriques.

Plus récemment, chez l'homme, les auteurs y réfèrent en tant que "dominance sociale" et définissent ce concept descriptif comme étant la propriété émergeant de l'analyse structurale du groupe utilisée pour exprimer toutes les relations agonistiques pour toutes les dyades du groupe stable (Strayer, 1978b).

La dominance dyadique, quant à elle, décrit un équilibre relatif de la relation de pouvoir entre deux membres d'un groupe (Strayer, 1978b).

Enfin, la hiérarchie de dominance représente le système organisationnel résumant la coordination de toutes les relations de pouvoir du groupe qui formalise les rôles pendant les périodes de conflit en installant une série de prérogatives dyadiques (Strayer, 1978b).

Fonction de la dominance

Le phénomène sociologique de dominance est le moyen utilisé pour clarifier les positions de chacun dans l'organisation des groupes (Kummer, 1971). En plus d'établir un ordre hiérarchique, il sert à le maintenir (Bernstein et Gordon, 1974; McRioch, 1967; Nager et Kummer, 1974), ce dernier assurant à son tour la stabilité de la structure sociale (Omark, 1980), d'une manière plus globale.

En tout premier lieu, les relations de dominance servent à relier la structure sociale aux ressources écologiques (Nagel et Kummer, 1974). Elles établissent à l'intérieur du groupe, une séquence semi-permanente de prérogatives individuelles (Etkin, 1974; Hinde, 1974) qui se reflètent par exemple, dans la priorité d'accès à la nourriture ou à un emplacement ou encore, dans une certaine habileté à intimider l'autre d'une manière agressive.

Ecologiquement, la dominance trouve son sens dans son association avec des fonctions soit protectrices ou de leadership, qui sont couramment remplacées par le terme de rôles. En tant que fonctions individuelles orientées vers le groupe elles représentent plus qu'un mécanisme de compétition et ne contribuent pas seulement à la survie de l'animal

lui-même mais du groupe (Kummer, 1971). On peut donc dire que la dominance établit les rôles de dominants ou de subordonnés (Kummer, 1971) et qu'elle formalise ces rôles dyadiques pendant les épisodes de conflits (Strayer, 1978d).

Cependant, les "effets les plus compliqués de la dominance ne sont pas écologiques mais purement sociaux; ce sont des aspects causaux plutôt que fonctionnels des sociétés primates" (Kummer, 1971, p. 60). Chez ces sociétés plus particulièrement, la dominance sera soit reliée au territoire avec comme effet par exemple, de séparer les mâles par une distance, soit rattachée à l'aspect sexuel avec des luttes pour les femelles impliquant des tentatives pour décourager ces dernières de quitter le mâle (Kummer, 1971), ou encore pour lui rappeler que le mâle est dominant (Goodal, 1979).

Pour Doré (1978), la fonction primaire des comportements ritualisés de l'agression en est une de signalisation et de communication. Sa première fonction secondaire serait de réduire les conséquences de l'agression en la canalisant vers des voies inoffensives. La hiérarchie de dominance assurerait donc un contrôle de l'agression (Missakian, 1980) en minimisant les échanges dispersants (Edelman et Omark, 1973; Strayer et Strayer, 1976, 1980; Strayer, 1978), ou en les évitant (Kummer, 1971). Ce n'est que très rarement que les conflits résultent en des blessures sérieuses (Goodal, 1979). Une deuxième fonction secondaire apparaît donc dans le maintien de la cohésion du groupe (Doré, 1978) et ainsi, la dominance contribue à l'adaptation de celui-ci.

La substitution des menaces aux attaques ainsi que les signaux spécifiques que sont les mécanismes inhibiteurs, comme la soumission, qui apaisent l'agressivité du congénère apparaissent comme deux manières de réduire les conséquences de l'agression (Lorenz et Tinbergen, 1963, 1968: voir Doré, 1978). De tels gestes contribuent pour le moins à la survie immédiate de l'individu qui les produit (Omark, 1980).

En général, les auteurs s'accordent quant à la fonction des deux concepts de dominance et de hiérarchie mais, leur application empirique dans la recherche comparative s'est avérée problématique (Bernstein, 1970; Hinde, 1974; Richards, 1974; Stayer et Cummins, 1980).

Débuts de la recherche sur la dominance

Les relations de dominance dyadique ainsi que la hiérarchie de dominance sont des concepts traditionnels fondamentaux dans l'étude des primates (Hinde, 1974; Kummer, 1971). Ils ont reçu la majorité de l'attention, autant chez les primates que chez l'espèce humaine (Strayer, 1978d).

Au tout début, les auteurs s'en sont surtout tenus à affirmer que des manifestations de comportement prenant une forme d'arrangement hiérarchique pouvaient être discernées dans divers groupes d'animaux (Omark, 1980). C'est Schjelderup-Ebbe en 1922 qui découvre la structure sociale de la hiérarchie de dominance chez les poules. Par après, un intérêt particulier a été raccordé à l'interaction sociale des primates (DeVore, 1965; Jay, 1968; Kummer, 1971).

Dans les groupes de primates non humains, deux approches ont surtout été utilisées pour déterminer les relations de dominance (Strayer et Cummins, 1980). La première est l'évaluation du succès lors de compétitions arrangées habituellement dans des settings normaux, procédure relativement efficace et standardisée pour déterminer le rang social, selon les auteurs. La deuxième consiste en une observation de conflits en milieu naturel. Chacune de ces procédures a conduit à l'identification de classements de dominance linéaire.

Chez certains groupes, toutes les relations correspondent au modèle linéaire de dominance sociale (Alexanders et Bowers, 1969; Richards, 1974; Strayer et al., 1975) alors que dans la majorité des études, plus de 90% des relations sont conformes à une structure linéaire (Strayer et al., 1975; Strayer et Cummins, 1980). Il arrive cependant de trouver des exceptions où les relations entre les membres sont mieux représentées par une structure circulaire. Il se peut donc, ou non, que les diverses relations soient arrangées dans une hiérarchie linéaire. De plus, les positions des membres adultes dans le réseau démontrent une forte stabilité alors que celles des juvéniles et des enfants démontrent une variabilité considérable (Strayer et Cummins, 1980).

Pendant les périodes de changement social, on assiste à une augmentation des attaques par les individus mobiles, signe visible d'une lutte (Bernstein, 1980). Cet auteur infère souvent une alliance entre deux membres occupant des positions adjacentes et ne démontrant que rarement des

réponses agressives l'un envers l'autre, puisque ces derniers se supportent mutuellement dans des rencontres agonistiques avec un troisième individu. Un tel support peut avoir plusieurs origines et selon lui, des règles spéciales de tolérance s'appliquent aux membres d'une famille ainsi qu'aux membres du groupe d'un certain âge, sexe et de catégories de condition physique.

Dans son bilan sur l'étude de la dominance sociale chez les enfants, Strayer (1978c) distingue deux phases de recherche. La phase initiale correspond à une période de découverte marquée par la diversité tant au plan de l'approche conceptuelle dans l'utilisation du terme descriptif que de l'approche méthodologique pour son évaluation. Cette diversité a contribué à démontrer la valeur de la dominance comme concept analytique et facteur organisationnel de l'adaptation sociale dans une variété d'environnements stables, de cultures et de langues diverses. En échange, elle a soulevé une pluralité de problèmes associés à sa mesure. Un des agents ayant contribué à cette confusion est l'utilisation de références diverses contribuant à l'ambiguïté conceptuelle de la dominance telles, par exemple, les classes d'interaction sociale, les qualités des relations sociales, et les propriétés structurales de groupes sociaux.

Au plan de l'utilisation des termes descriptifs, un exemple serait Thompson (1967: voir Bernstein, 1980) qui définit la dominance comme étant l'interaction dans laquelle un enfant gagne physiquement un combat, déplace un enfant de son emplacement, obtient un objet mutuellement convoité,

ou contrôle le comportement d'un autre enfant, habituellement à travers les commandes verbales. Une telle définition empêche de savoir si la même relation de dominance à l'intérieur d'une dyade serait trouvée si chacune des composantes était évaluée séparément.

Types d'approches employées

Selon Strayer (1980), en éthologie, trois types d'approches objectives mais qualitativement différentes dans le type de données employées ont été utilisés pour l'analyse behaviorale de la dominance sociale: une non descriptive, une autre descriptive par rapport à l'individu et enfin, une descriptive par rapport aux échanges sociaux et aux signaux de dominance.

La première, non descriptive, utilise comme mesure de base une seule définition opérationnelle de la dominance, suite à laquelle différentes procédures analytiques sont mises en place pour générer des inférences spécifiques rendant ainsi la mesure arbitraire (Strayer, 1980).

Des applications de cette procédure se retrouvent couramment dans la littérature, notamment chez les primates, pour lesquels la mesure de priorité d'accès à divers facteurs comme la nourriture, l'emplacement pour dormir ou un partenaire sexuel, a bénéficié d'une grande popularité. Une telle mesure implique une raison fonctionnelle théorique pour la relation de dominance, un avantage écologique d'un membre sur l'autre (Bernstein, 1980; Omark, 1980).

Selon Omark (1980) deux raisons principales sont à la source de l'emphase qui lui a été accordée dans la recherche éthologique. Premièrement, un des buts de cette science est de démontrer l'hypothèse qu'il existe des manifestations comportementales sur lesquelles les forces de la nature agissent. Deuxièmement, il existe plus de données de base sur cet aspect. En effet, la majorité des observations étant effectuées sur des groupes en milieu naturel, il est possible que les interactions agressives déterminant la position de chacun dans la hiérarchie soient déjà passées et que le rythme de combat soit redevenu très bas.

Mais, pour certains auteurs, le résultat de priorité d'accès des relations de dominance est le seul critère valable de ces relations, même si manifestement elles font partie de la vie sociale (Omark, 1980). Pour Bernstein (1980) et Omark, (1980), cette conceptualisation est tautologique à l'intérieur d'une perspective évolutionniste. Selon eux, plutôt que de questionner le sens des relations de dominance, ils supposent l'existence du phénomène, écartant l'acceptation de l'hypothèse nulle et le concept se trouve automatiquement inféré de nouveau.

Dans une telle ligne de pensée, qu'une mesure soit le résultat d'interactions compétitives ou autres, elle produit toujours comme le dirait Bernstein (1980) un gagnant et des perdants. Omark (1980) suggère donc de travailler de façon inductive plutôt que déductive.

Chez l'espèce humaine, cette mesure se retrouve aussi, mais ici on note en outre l'approche sociométrique utilisant le rapport verbal des

enfants (Strayer, 1980).

La deuxième approche dite descriptive par rapport à l'individu, a comme stratégie de recherche l'identification et le regroupement de comportements dans des catégories selon le critère d'effet social immédiat. Cette stratégie vise à rechercher les différences individuelles dans l'organisation des styles de réponse et sert aussi à dériver un type de classement de statut de groupe.

Selon cette perspective, la dominance représente une dimension de la personnalité et des "différences dans le statut de dominance reflètent principalement des styles différents de participation sociale qui résultent de différences dans l'adaptation individuelle dans une variété de situations sociales" (Strayer, 1980, p. 447). Dans cette vision, la dominance devient la variable qui résume l'ensemble des relations entre l'expérience passée de l'individu et les patterns de réponse à la stimulation (Hinde, 1974). Un haut statut social serait alors associé à des habiletés d'affirmation et de confiance en soi.

Chance (1967), avec le critère d'attention sociale, c'est-à-dire vers qui les membres dirigent leur regard, et Rowell (1974), avec la soumission sociale, c'est-à-dire qui reçoit les gestes de soumission, sont deux exemples de l'application de ce type de procédure. Pour d'autres auteurs comme Crook (1970), les relations sont conceptualisées comme conduisant toujours au résultat de fuite, alors que pour d'autres toute forme

d'influence ou de contrôle social serait l'expression de la dominance. Comme le suggère Strayer (1980), il devient alors important de s'assurer que les catégories de comportements regroupés selon leur effet immédiat procurent toutes une information convergente et empirique avant d'en faire une base behaviorale pour l'évaluation de la dominance.

Malheureusement, même avec un seul critère l'ensemble final de comportements utilisé pour décrire la dominance varie beaucoup selon les éthologues. Le problème majeur de la recherche semble être la spécification de l'index le plus approprié à travers l'ensemble des effets sociaux pour établir une base descriptive de l'évaluation de la dominance (Strayer, 1980c).

La troisième approche dite descriptive par rapport aux échanges sociaux tente de se centrer sur les formes spécifiques de l'échange social par dyades en tant que données de base pour la dérivation de relations de dominance et de statut de groupe. Elle est intéressée par la dynamique de groupes stables. La dominance devient donc une relation sociale entre deux individus (Bernstein, 1980).

Vue sous cet angle, la dominance nécessite l'identification de patterns behavioraux spécifiques caractérisant les épisodes de conflit entre les membres de l'espèce à l'étude (Strayer et Strayer, 1976, 1980) et décrivant plus spécifiquement le début et la fin de la séquence conflictuelle (Strayer, 1978b).

La stratégie de recherche qui prévaut pour identifier les activités de dominance est donc la description des patterns comportementaux tels que présentés par les partenaires d'une interaction sociale. Plus spécifiquement, le focus est mis sur les séquences d'échange social afin de cerner les signaux de dominance. Les résultats sont ensuite compilés dans des matrices de dominance qui permettent d'obtenir un ordre hiérarchique des individus dans le groupe.

Un tel type d'étude exige qu'une attention égale soit donnée à l'activité des deux participants et suppose implicitement que la dominance est établie par un accord mutuel symbolisé par la réponse (Strayer et Strayer, 1980), la soumission par exemple, geste reconnu par la cible sociale.

Cette emphase sur la réponse au conflit procure une distinction conceptuelle entre un épisode agonistique et un acte agressif. L'agression est une classe de comportements individuels, alors que l'agonisme est une classe d'interactions dyadiques (Strayer et Strayer, 1980). Bernstein (1980) renchérit en disant que si la dominance est une relation, elle ne peut être mesurée par l'agressivité.

Dominance versus fréquence des comportements agonistiques

La fréquence des interactions de dominance ne doit pas être considérée comme le reflet de la hiérarchie de dominance et des rangs relatifs des individus (Bernstein, 1980) puisque la portion supérieure du groupe

ne s'engage plus à partir d'un moment dans les combats, ou encore s'y engage peu (Omark, 1980). Selon Bernstein (1980), la fréquence de ces interactions peut être reliée aux tendances agressives ainsi qu'à la disponibilité de cibles pour ces actes. Mais, à moins que l'agression ne soit une réponse uniforme à des rencontres au hasard avec des subordonnés, la fréquence de ces actes ne sera pas directement en fonction du nombre de subordonnés présents.

Selon Bernstein (1980) et Strayer (1980), la correspondance entre un classement de rang et le classement de statut dépendra de la dynamique particulière du groupe social. Pour le premier auteur, des attaques fréquentes peuvent refléter le degré de défi représenté par le récepteur dans des relations de dominance non établies, comme c'est le cas parfois pour des individus de rangs adjacents.

De plus, les comportements sont surtout concentrés sur la diagonale des matrices, ce qui semble être le résultat d'un besoin de clarification des relations sociales entre des individus presque égaux. Sinon, il semble logique que la majorité des combats impliquent les individus au haut de la hiérarchie par rapport à tous les autres membres du groupe, ce qui n'est pas le cas (Omark, 1980).

Choix d'un index de dominance

D'une manière globale, la dominance est habituellement évaluée en termes de patterns observés pour la résolution des conflits à l'intérieur

d'un groupe (Bernstein, 1970; Strayer et al., 1975; Strayer, 1978d).

"En parlant de la dominance plutôt que de relations de subordination, nous avons orienté notre recherche sur des mesures d'interactions affirmatives actives plutôt que sur les signaux de soumission" (Bernstein, 1980, p. 81).

Mais, pour cet auteur, seul le dernier échange entre les partenaires définit la relation de dominance et non l'attaque per se. Dans ce sens, la soumission définit l'interaction, comme l'acte consommatoire définit ce qui le précédait (Omark, 1980). Une relation de dominance est inférée parce qu'un des deux partenaires accepte une position de subordonné après un conflit prolongé et parfois même en anticipation d'un signal agressif (Anderson, 1976; Bernstein, 1980).

Plusieurs auteurs (Missakian, 1967, 1980; Rowell, 1974; Sade, 1967) partagent l'opinion que chez l'humain les interactions menant à la soumission sociale représentent le meilleur index de dominance comme chez les primates non humains.

Par ailleurs, certaines spécifications quant aux différentes formes de conflits apparaissent dans la littérature. Ainsi, pour Missakian (1980), le gain d'un objet dans les combats d'objet ne reflète pas nécessairement la dominance. Dans le même sens, pour Strayer et Strayer (1976), Strayer (1980) et Rowell (1966) les réponses de soumission aux attaques et aux menaces représentent le meilleur index de dominance.

La dominance chez l'enfant

En 1934, Dawe et en 1961, Gellert, sont les premiers à s'intéresser aux interactions dyadiques de dominance sans toutefois s'étendre à la question plus générale de l'organisation sociale du groupe de pairs.

En 1935, Hanfmann, en situation expérimentale, sans grille et sans définition opérationnelle, fait une tentative d'étude sur la structure sociale d'un groupe d'enfants mâles de cinq ans fréquentant une maternelle en milieu hospitalier. Son critère de dominance étant le "contrôle" du jeu, elle procède à un classement de rang par une mesure du nombre d'enfants dominés et n'obtient une hiérarchie de dominance linéaire que dans la portion inférieure du classement. Elle conclut à l'existence de significations et de patterns différents de dominance chez les enfants.

En 1968, aussi en milieu hospitalier, Esser s'intéresse au potentiel intégratif d'enfants mâles de six à dix ans sous médication et représentant différentes catégories de diagnostic psychiatrique. La méthodologie est faible: absence de grille systématique, nombre peu élevé (100) d'observations distribuées au hasard. Sa définition de la dominance est arbitraire: déterminée par le personnel, c'est une moyenne du classement selon la popularité, le respect ainsi que la description des comportements et des privilèges selon le pecking-order. Selon ses conclusions, l'enfant présentant plus de dominance est en voie de s'intégrer.

A ce stade de recherche, il manquait à l'étude de la dominance une

base descriptive plus solide. C'est au cours des années 70 que l'éthologie de l'enfant a fait un pas en avant quant à la diversité des patterns comportementaux. Certaines études plus que d'autres ont marqué le début de l'analyse éthologique de l'écologie de groupes de pairs: McGrew, 1972; Blurton-Jones, 1972; Smith et Conolly, 1972.

Blurton-Jones (1972) et McGrew (1972) sont parmi les premiers à avoir tenté d'apporter une certaine unicité dans la terminologie du répertoire de comportement ainsi que par rapport au degré de précision de la description des comportements chez les enfants. Leur études s'adressent à des enfants d'âge préscolaire.

Blurton-Jones (1972) teste le répertoire de 31 comportements, qu'il a établi en 1967, avec quatre groupes de six à sept enfants de deux ans et quatre ans. Trois facteurs principaux émergent d'une analyse factorielle: le rough and tumble play, l'agression et le comportement social.

En 1972, dans une étude traditionnelle de patterns behavioraux, McGrew se base sur des observations naturelles de gains et de pertes de conflits à propos de la possession d'objets préférés pour analyser d'une manière primaire la dominance dyadique humaine et décrire par conséquent l'organisation sociale du groupe. Il tente d'inventorier le répertoire complet des enfants lors de situations de jeu.

Les comportements se subdivisent en trois catégories d'interactions: agonistiques, quasi agonistiques et non agonistiques. Il note qui initie

et termine l'interaction et compile ces données dans une matrice de gains, minimisant le nombre à l'encontre de l'ordre de dominance linéaire. Malheureusement, il détient peu de données brutes. Ses résultats font ressortir une structure de dominance presque linéaire chez les garçons.

Krebs (1972), suivant une méthodologie semblable, comportant elle aussi peu de données brutes, tente de cerner un ensemble de comportements indicateurs de dominance partageant des similarités. Elle en identifie 25 qui prédisent les mêmes relations de dominance que celles définies par le comportement "frapper". Son critère de dominance dyadique est qu'un des deux enfants aie gagné une fois de plus que l'autre.

Elle conclut à un pattern stable de pertes et de gains et à l'existence d'une dominance linéaire à un jeune âge, soit dans ses deux groupes de deux ans et de trois à quatre ans, qui est très stable, ne présentant pas ou peu de cas d'intransitivité. Un ordre de dominance peut donc décrire quelques aspects du comportement des enfants d'un groupe préscolaire.

En 1973 et 1975, Edelman et Omark sont les premiers à comparer la dominance chez les primates et chez l'espèce humaine. En premier lieu, ils ont développé un questionnaire d'hiérarchie sociale pour examiner les rapports verbaux du pouvoir social dyadique dans un groupe de pairs américains. Ceci leur a permis d'identifier un classement de rang à partir de la dimension de "rudesse". Cette mesure de perception des relations de dominance par dyade d'enfants a permis de suggérer que la hiérarchie de dominance qui

se développe fait partie de l'expérience sociale utile pour le développement cognitif des enfants, plus précisément en rapport avec les inférences déductives et de l'habileté à sérier qui en dépend.

En 1975, ils étendent leurs recherches à un groupe suisse. Un examen des résultats obtenus dans les deux groupes leur permet de conclure que les relations de pouvoir de jeunes enfants sont bien représentées par une hiérarchie linéaire typique des primates.

Les auteurs n'apportent cependant aucune évidence systématique que les perceptions et les mesures observationnelles soient concordantes. En effet, selon leurs recherches de 1973 et 1975, les enfants de maternelle ne sont pas précis dans leur évaluation des dyades selon l'aspect perceptuel de "rudesse".

Sluckin et Smith (1977) et Smith (1974) avec deux groupes d'enfants, un comprenant 12 enfants de 3 ans 1 mois à 4 ans 10 mois (\bar{X} 3 ans 10 mois), un autre comprenant 11 enfants de 3 ans 2 mois à 4 ans 9 mois (\bar{X} 4 ans 3 mois) confirment les résultats de Edelman et Omark voulant que les enfants tendent à surestimer leur propre statut vis-à-vis celui de leurs pairs.

D'autre part, Sluckin et Smith font ressortir que des enfants de plus de quatre ans peuvent percevoir et communiquer avec précision les classements de rang de dyades dans lesquelles ils ne sont pas impliqués. Il n'existe pas de corrélation significative entre les hiérarchies

observées et perçues. Pour le groupe I, il existe une corrélation significative entre les hiérarchies perçues et le classement selon l'initiation de l'agression, ce qui, selon les auteurs, pourrait représenter un aspect plus évident que le résultat du conflit pour de jeunes enfants.

Pour le groupe II, il existe une corrélation significative entre les hiérarchies observées et le classement selon l'initiation de l'agression. D'autres auteurs comme McGrew, Smith et Krebs, avaient trouvé des corrélations moyennement fortes entre la dominance, définie comme le gain de rencontres et l'initiation d'actes agressifs.

Enfin, les auteurs concluent en ajoutant que l'investigation utilisant à la fois des rapports éthogéniques verbaux et observationnels pourrait nous éclairer sur l'effet réciproque de facteurs cognitifs et sociaux dans le développement de l'enfant.

Pour leur part, Strayer et al. (1980b) dans une comparaison des résultats d'évaluations perceptuelles et behaviorales avec deux groupes de sujets d'une moyenne d'âge de 53.4 mois et 51.4 mois font ressortir eux aussi des problèmes inhérents à l'utilisation de rapports verbaux comme ceux de la sous-évaluation ainsi que de la surévaluation par l'enfant de sa position par rapport aux autres. Le pourcentage d'accord des enfants sur leur position de dominance ne diffère que peu du pourcentage espéré par le hasard; il n'est donc pas possible de construire un classement.

De plus, les prédictions d'enseignants par rapport aux différences individuelles dans la position de statut, quoique significativement reliées, ne démontrent qu'une précision de 50 à 65%, niveau nettement insuffisant pour garantir son utilisation. Par conséquent, ces auteurs concluent que les observations comportementales procurent une image plus complète des relations de dominance d'un groupe de pairs.

En 1977, Sluckin et Smith vérifient l'existence d'une hiérarchie de dominance linéaire chez leurs deux groupes de sujets à partir de la technique incident sampling.

Ils utilisent la définition de Thompson (1967). Le critère de dominance est soit le gain d'un combat, d'un espace ou d'un objet désiré, soit le contrôle du comportement d'un autre enfant habituellement à travers des commentaires verbaux. Le nombre de gains doit excéder de deux les pertes dans des rencontres entre les paires d'enfants. Les auteurs classent les enfants par rapport au nombre d'incidents agressifs initiés par chacun.

En ce qui concerne les relations de dominance dyadique, les auteurs assument que les relations dyadiques non codables pour la dominance seraient aussi transitives, ce qui constitue pour nous une lacune au plan expérimental. Une autre critique serait que l'auteur ne tient pas compte des conflits impliquant plus de deux enfants ou dans lesquels le gagnant est difficile à identifier. Une matrice de gains et de pertes est ensuite bâtie. La hiérarchie observée est obtenue à partir du rang moyen de chaque enfant.

Vingt pour cent des rapports de dominance se terminent par des gains dans le sens inverse de l'ordre de dominance.

C'est seulement en 1976, avec Hinde et Strayer et Strayer, que les deux concepts de dominance dyadique et de hiérarchie de dominance en groupe ont été étendus directement à l'analyse des relations sociales de l'espèce humaine. Leur procédure pour l'analyse de la dominance qui distingue les fréquences de conflit social individuel, les relations dyadiques de dominance et les hiérarchies de statut de groupe apporte un modèle descriptif important (Strayer, 1980c).

En 1976, Hinde, et Hinde et Stevenson-Hinde proposent leur approche de l'organisation sociale des groupes de pairs en quatre niveaux distinctifs pour augmenter la compréhension du développement de l'écologie sociale de groupes de pairs d'âge préscolaire par la recherche de structures sociales pouvant résumer adéquatement ces relations de même que leur interrelation et leur organisation. Les niveaux sont: les schèmes de comportements individuels, les séquences d'interaction sociale, les relations sociales et la structure de groupe.

Les publications de Hinde (1976), Hinde et Stevenson-Hinde (1976) fourniront à Strayer et ses nombreux collaborateurs (Strayer et Strayer, 1976; Strayer, 1978, 1978b; Strayer et Strayer, 1980; Strayer et al., 1980a; Strayer et al., 1980b) un modèle de recherche. Ils analysent diverses composantes de l'échange social, dont la dominance agonistique.

Ces analyses descriptives mettent l'emphase sur la même distinction fonctionnelle entre les formes de comportement social que celle introduite par McGrew en 1972.

La première phase de recherche est l'application des concepts d'agonisme et de dominance sociale à l'analyse du comportement social des enfants dans le but de pallier au manque de structure unitaire de dominance. Pour ce faire, ils tentent de développer un inventaire social agonistique détaillé.

En 1975, Strayer et al. avaient déjà tenté de pallier à cette lacune par l'étude de trois groupes de primates de race saimiri sciureus vivant en captivité. A partir de patterns ayant un haut taux d'accord entre observateurs, ils avaient bâti une tentative d'inventaire behavioral subdivisé en trois catégories qui leur semblait intuitivement servir la même fonction sociale, dont la catégorie du pouvoir social ou dominance. A la suite de leurs observations, ils avaient procédé à plusieurs analyses: examen de la directionnalité des interactions dyadiques, intercorrélations des fréquences des patterns, analyse factorielle ainsi que l'examen de la stabilité temporelle des patterns et des facteurs.

Les résultats indiquaient que trois patterns peuvent être utilisés comme indices convergents des relations de pouvoir soit, push-pull, displace et chase. De plus, les classements de dominance obtenus représentaient selon les auteurs la meilleure approximation empirique du modèle de

dominance linéaire.

Toujours en 1975, dans une analyse préliminaire avec les enfants, Strayer et Strayer (voir Strayer et Strayer, 1976) identifient trois catégories de conflit (attaques physiques, gestes de menace et lutte de position et d'objet) pouvant être utilisées comme indices de dominance.

En 1976, Strayer et Strayer révisent leur inventaire et le subdivisent en formes plus spécifiques d'initiation et de réponse. Ces inventaire leur servira de base pour leurs observations futures. En 1980, il donnera naissance à une taxonomie agonistique plus complète.

En tout, de 1976 à 1978, l'information des trois groupes anglophones (Langara, Simon Fraser et Waterloo) dont les enfants étaient âgés de 38 à 60 mois ainsi que de deux groupes francophones (Salopette et Saltimbanque) dont les enfants étaient âgés respectivement de 39 à 56 mois et de 53 à 72 mois sera utilisée.

Les techniques d'échantillonnage utilisées sont soit le focal sampling, soit la matrix completion. Toutes les observations sont effectuées en période de jeux libres. Pour chaque épisode de conflit, la cotation s'est effectuée à partir de quatre items: l'initiateur, l'action, la cible et la réponse de la cible. La fiabilité entre les observateurs était toujours au-dessus de 80%. En ce qui concerne la fin d'un épisode, seulement trois échanges sont généralement asymétriques à travers les contextes dyadiques: l'attaque conduisant à la soumission, les menaces conduisant à

la soumission et les luttes conduisant à la perte d'objet ou de position.

Dans chacune des études les relations de pouvoir sont présentes de façon significative. La résolution des conflits a révélé un ensemble de relations rigides et stables qui se conforment au modèle linéaire de dominance sociale. Quoiqu'il existe dans chaque groupe des exceptions à la règle de linéarité, la majorité des échanges impliquant la soumission ou la perte s'est produite d'une manière asymétrique.

En 1976, Strayer et Strayer nous donnent plus de détails sur les résultats obtenus avec le groupe Langara, informations non publiées par rapport aux autres groupes. La basse fréquence des contre-attaques suggère que la structure de dominance des enfants d'âge préscolaire peut fonctionner pour minimiser l'agression à l'intérieur du groupe, comme c'est le cas pour les groupes de primates.

Par ailleurs, le total de l'agonisme initié n'est pas unidirectionnel. La connaissance de la structure ne pourrait prédire l'initiation d'un épisode de conflit spécifique, distinction qui soulève encore ici l'importance de noter à la fois l'initiation et la réponse dans l'analyse de l'interaction agonistique.

Par contre, la répartition des actes initiés conduisant à la soumission et à la perte d'objet dans une matrice ressemble beaucoup plus à la hiérarchie de dominance typique des primates.

Le pourcentage des interactions prédites par l'ordre de dominance est inférieur à celui des primates. Les épisodes qui correspondent le plus à la structure de dominance sont les attaques et les menaces conduisant à la soumission alors que les conflits de position et d'objet présentent des pourcentages peu élevés. Cette différence de linéarité et de rigidité entre les catégories pourrait indiquer des tendances ontogénétiques dans le développement des relations de dominance. En effet, les classements de statut semblent être spécifiques à l'interaction chez les enfants. Ces résultats se retrouvent dans le groupe de Waterloo.

Selon Strayer et al. (1980b), ces résultats suggèrent que les relations de dominance ne déterminent pas nécessairement le résultat de tout conflit social. Il y aurait probablement d'autres facteurs contextuels, tels que la possession précédente d'une aire de jeu, ou la propriété d'objet, qui influencent l'expression de la dominance sociale dyadique dans une situation particulière. Par conséquent, l'examen de la linéarité et de la rigidité des classements de statut a conduit les auteurs à choisir les épisodes agonistiques d'attaques et de menaces conduisant à la soumission comme indices comportementaux primaires de dominance dyadique.

Dans une autre étude, Strayer (1978a) cite que pour les groupes de Langara et Simon Fraser, quoique les deux classements basés sur les deux types d'initiation de conflit soient légèrement différents, ils présentent une corrélation suffisamment élevée pour justifier l'utilisation d'une mesure composée comme index de dominance. Pour cet auteur, un index général

peut apporter une plus grande information pour un plus grand nombre de dyades et ainsi permettre un test de prédiction plus rigoureux à partir du modèle linéaire de dominance. Ainsi, pour lui, "la dominance n'implique pas seulement une relation qui est spécifique à un seul type d'échange social, mais plutôt une relation qui est générale à travers les formes de conflit" (p. 47).

Quant à la distribution des comportements agonistiques en fonction du statut des membres des dyades, il apparaît que la distribution des comportements agonistiques est fonction du statut de dominance.

Chez les macaques, les animaux les plus dominants sont ceux qui initient le plus, et dans la moitié des cas, ces comportements se produisent entre eux. Pour les enfants, la situation est différente; la distribution des conflits est également répartie. Dans les groupes normaux, les enfants de statut élevé se font entre eux la majorité des conflits, mais, dans le groupe psychiatrique de Clarke, les enfants de statut inférieur ont été la cible des enfants de statut élevé plus souvent que dans les autres groupes. L'hypothèse explicative de l'auteur est que le groupe présentait plus de tentatives pour altérer la structure de dominance.

De plus,

Les enfants de niveau inférieur, sur l'échelle de dominance de Clarke, initièrent des conflits avec les enfants de rangs supérieurs dans une proportion de 56%, par rapport à 15% à Langara, 18% à Simon Fraser, et 1% à Waterloo. Ainsi, alors qu'une structure de dominance est apparente

dans les trois groupes, la somme des comportements agonistiques s'avère différente (Strayer, 1978a, p. 50).

L'auteur a identifié deux profils individuels dans le fonctionnement de la structure de dominance. Le premier, l'agresseur, est celui qui initie le plus de comportements agonistiques envers les autres. Dans les groupes, le plus agressif n'est pas le plus dominant mais se situe de la 3e à la 14e place sur l'échelle.

Un deuxième profil réfère au bouc émissaire. Dans chacun des groupes, trois enfants ont été identifiés comme tels. Ils ne sont ni plus soumis, ni plus agressifs que la moyenne de leur âge. Ce ne sont pas les plus bas dans l'échelle de dominance, se situant à la troisième place ou au centre. Cependant, l'auteur ajoute que "le «bouc émissaire» agressait de façon inappropriée trois fois plus souvent que l'enfant moyen, dans chaque groupe. De façon simpliste, il semble que de ne pas se tenir à sa place entraîne des conséquences négatives" (Strayer, 1978a, p. 50).

Dans un deuxième volet, Strayer (1978) investigate le lien entre la position dans la structure de dominance et des différences individuelles dans la quantité d'activité sociale initiée et reçue. Dans le groupe plus vieux, Saltimbanque, il trouve une corrélation significative entre le rôle de dominance et la quantité d'échanges agressifs initiés. Selon l'auteur, ce type de corrélation suggère que les rôles sociaux dans ce groupe sont associés avec des différences individuelles générales dans la participation

sociale. Une plus grande coordination des activités sociales de ce groupe plus vieux pourrait refléter selon eux des changements dus à l'âge dans l'organisation sociale des groupes vers la fin des années préscolaires.

De plus, c'est seulement dans ce groupe que les auteurs ont pu remarquer des individus plus compétents sur le plan de la dominance, qui faisaient partie des plus âgés et semblaient posséder des habiletés sociales supérieures à celles des membres plus subordonnés et périphériques.

C'est ainsi qu'il suggère qu'un

développement futur des présentes techniques pour l'analyse de différences qualitatives dans les relations sociales et les rôles sociaux à l'intérieur de groupes stables pourrait apporter une variété de mesures sociales basées sur l'éthologie qui pourraient être explorées en relation avec des évaluations psychologiques plus traditionnelles de la compétence individuelles (Strayer, 1978d, p. 32).

A un niveau intuitif, il leur semble que des mesures psychologiques d'habiletés sociales et de développement socio-cognitif seraient plus reliées à des différences dans l'organisation du comportement social qu'à des fréquences différentielles d'activités.

D'autres auteurs se sont intéressés à la structure de dominance. Vaughn et Waters (1980) se sont centrés sur les luttes d'objet et d'espace. Leur critère de dominance étant un ratio d'au moins deux pour un par rapport aux gains et pertes, ils bâtissent eux aussi des matrices de dominance et obtiennent une linéarité de 87% et une rigidité de 75% avec un groupe

de 19 enfants (8G, 11F) âgés de 4.8 à 5.2 ans observé à la fin de l'année. Vingt-cinq pour cent des rencontres sont initiées par un nombre plus bas vers un membre de niveau élevé.

En 1980, Missakian s'intéresse surtout aux différences sexuelles par rapport à l'agoniscité et les hiérarchies de dominance. Elle étudie deux groupes totalisant 34 enfants, 19 garçons et 15 filles. Le premier groupe est âgé de 6 à 20 mois, le deuxième de 20 à 45 mois avec un âge moyen de 31.74 mois. Ces groupes sont élevés avec un minimum de stéréotypes américains sur les rôles et le genre.

Sa procédure est l'enregistrement de comportements d'agression et de soumission selon une liste détaillée de 86 comportements séparés en trois catégories: agression avec contact physique, sans contact physique et soumission. Elle obtient une hiérarchie de dominance linéaire stable dans les deux groupes avec des pourcentages respectifs de 85.7% et 89.5% par rapport à la linéarité. Les enfants de même rang se battent plus entre eux qu'avec des enfants éloignés dans la hiérarchie. Les enfants au haut de la hiérarchie se battent moins que ceux du milieu ou du bas.

L'intégration

Le groupe procure l'opportunité pour le développement d'un système de communication par l'échange de signaux (Omark, 1980). Cette communication sociale est un processus par lequel le comportement d'un affecte celui

des autres (Altmann, 1967). Zuckerman (1932) a publié les premières études sur l'intégration.

Plus près de nous, Suomi et Harlow (1975) obtiennent des résultats intéressants. Cloutier (1979b) résume leurs travaux en ces termes:

Travaillant avec des rhésus (*Macaca mulatta*) ils ont observé un nombre d'interactions entre pairs (vieux de huit mois et plus) et ont constaté que la forme d'interaction semble dépendre à la fois de l'âge, du sexe de l'individu et de son environnement social. Tant en laboratoire qu'en milieu naturel, après un an, on a observé une augmentation dans les activités d'agression et d'exploration non sociales chez le mâle. Par ailleurs, dans des situations expérimentales, suite à des privations sociales de différents types et de certaines modifications de l'environnement, les auteurs ont observé différentes anomalies dans les comportements sociaux des rhésus. Ils ont découvert que des sujets anormaux, en contact avec des sujets socialement compétents, pendant une période de six mois, réapprenaient des comportements sociaux normaux. (Cloutier, 1979b, p. 15-16)

Chez les jeunes primates, il a été démontré que la présence des pairs et de la mère est fondamentale à l'apprentissage des relations sociales. Certaines études font ressortir l'importance des pairs dans le développement.

En 1975, Hinde conclut que la présence des pairs est aussi importante pour le développement normal de l'enfant que la présence de la mère, à condition que les besoins essentiels aient été satisfaits.

Selon Lewis et ses collaborateurs,

les enfants font preuve entre eux d'une compétence sociale qui se développe (Ekerman, 1973), (...). De plus, un contact consistant et une familiarité avec le même pair affectent le comportement (Mueller et Rich, 1974) et les différences individuelles sont évidentes dans les interactions avec les pairs tant au niveau de la stabilité des comportements que de la personnalité (Lewis et al., 1975, p. 34).

L'écologie sociale du groupe, qui est souvent le médiateur de l'influence du milieu sur l'individu (Strayer, 1978d) comporte, pour les éthologistes sociaux, plusieurs niveaux d'analyse soit, les aspects physiques, comportementaux et organiques. Pour Omark (1980), Strayer (1978d) ainsi que Strayer et al. (1980a), l'analyse de la structure et de l'aspect physique de l'habitat est essentielle à la compréhension de l'adaptation individuelle.

Strayer et al. (1980a) étendent leur étude à l'intégration d'enfants atypiques à l'intérieur d'un groupe d'enfants normaux, plus précisément d'enfants handicapés physiques. Le groupe est constitué de 12 enfants, 6 handicapés, 6 normaux. Cinq types de handicaps sont représentés par le groupe. Une observation directe du comportement est effectuée durant les périodes de jeux libres à l'aide de la méthode de centration sur un sujet.

Trois rôles interactifs sont identifiés. Ce sont, l'initiateur, enfant dirigeant le premier comportement, la cible sociale, et enfin, l'interrupteur, le partenaire qui reçoit le dernier geste dans la séquence.

Selon cette recherche, les enfants handicapés possèdent un répertoire social équivalent à celui des autres enfants et présentent des rôles interactifs comparables. Au niveau de l'orientation sociale, ou sélection des partenaires privilégiés, chaque type d'enfant a tendance à sélectionner un pair spécifique comme cible préférée pour une portion significative de ses gestes. Au niveau des choix préférentiels, il y a une différence marquée entre les deux sous-groupes, les enfants handicapés étant privés de relations réciproques (un sur six). Enfin, au niveau de la structure du groupe, les enfants handicapés occupent des positions périphériques dans le réseau cohésif de leur unité sociale, statut étant une mesure directe de la marginalisation sociale dans le groupe.

D'un point de vue plus théorique, selon Charlesworth (1978), le comportement humain comporte deux attributs distinctifs. Premièrement, il est presque entièrement appris et par conséquent plus relié à la tradition et à la culture qu'aux dispositions génétiques, quoiqu'il puisse exister des dispositions à apprendre certains comportements plutôt que d'autres.

Selon Lorenz,

l'homme hérite des habiletés d'apprentissage générales qui l'aident à apprendre les comportements spécifiques que l'environnement exige de lui. Les habiletés ne sont pas juste là à la naissance. Elles ont des origines phylogénétiques qui sont donc biologiques, non culturelles. (Lorenz, 1969, 1971: voir Charlesworth, 1978, p. 13)

Deuxièmement, le comportement laisse apparaître une grande variation individuelle (Wilson, 1975). Pour Omark (1980), il est impossible de trouver des lois générales prédisant les comportements individuels. Pour lui, nous devons nous attendre à des différences entre pairs même quand ces derniers partagent la moitié du jour pendant un an. Nous pouvons toutefois rechercher une vision partielle, l'étendue des réactions individuelles à l'intérieur de différents environnements (Parker et Omark, 1980). Ceci, afin d'obtenir une meilleure idée descriptive de l'espèce.

Selon les points de vue éthologiques et écologiques, survivre c'est adapter des fonctions behaviorales aux demandes imposées au répertoire behavioral. Ceci peut signifier l'expression de comportements déjà émis dans le passé mais, des changements environnementaux ou la maturation des systèmes anatomiques et physiologiques peuvent exiger de nouveaux ensembles de comportements (Sackett, 1978).

Pour Allport (voir Anderson, 1976), la lutte pour la survie dans une société de compétition force chaque individu à rechercher le niveau d'agression qui lui sied le mieux. Ce niveau d'adaptation se situe, pour une personne normale, quelque part entre deux extrêmes: d'un côté, une domination exagérée et de l'autre, une passivité ou soumission complète. La variable commune: ascendance-soumission, permettrait de mesurer quantitativement les gradations possibles.

Les recherches en psychologie ont prouvé que l'enfant perturbé est

caractérisé par l'établissement d'un mode de relations spécifiques agressif ou passif, présent de façon accentuée (Ajuriaguerra, 1974; Lamy, 1978; Lemay, 1973; Ministère de l'Education, 1976).

Selon Berkowitz (1969), l'apprentissage peut modifier des modes internes de comportement. Il y aurait interaction entre le milieu et l'état émotionnel de la personne. Cependant, quoique la valeur d'indice des stimuli influence la réponse d'un individu, l'état émotionnel en soi suffit pour que l'agression se manifeste. Des inhibitions faibles chez un individu favorisent l'expression de l'agressivité.

Pour les adeptes de l'approche développementale-cognitive, la simple exposition à des stimuli dans des conditions favorables peut amener un apprentissage de nouvelles représentations.

Ainsi, Bandura (1965: voir Ladouceur et al., 1977) démontre l'efficacité de l'exposition sans essai pratique de l'apprentissage par observation d'un modèle plus compétent résultant en l'acquisition de comportements imitatifs. Le modelage vise habituellement à implanter des réponses inexistantes ou à faible probabilité d'apparition dans le répertoire du patient (Ladouceur et al., 1977).

"Ce sont les objets avec le plus grand impact perceptuel - comme les autres gens - qui apporteront à l'enfant le plus probablement, les opportunités d'apprentissage" (Schaffer, 1971, p. 50).

Résumé

Les groupes de primates et d'enfants, que ces derniers soient composés d'individus normaux, en difficulté d'ordre psychiatrique, ou encore normaux et handicapés physiquement se conforment majoritairement au modèle de dominance linéaire. Cet ordre social est, en plus, conservateur (Kummer, 1971; Omark, 1980; Strayer, 1978d). Toutefois, la stabilité des positions tenues s'adresserait plus aux adultes qu'aux jeunes et aux juvéniles (Strayer et Cummins, 1980).

Pendant les périodes de changements sociaux, il y a augmentation des attaques et des éléments agressifs exprimés par les individus mobiles (Bernstein, 1980). Des attaques fréquentes peuvent refléter le degré de défi d'un individu dans des relations non établies, comme c'est le cas parfois pour des individus de rangs adjacents (Strayer, 1978c). D'un autre côté, une alliance peut exister entre deux individus de position adjacente dans les conflits par rapport à un troisième individu, surtout pour des individus du même âge, sexe, et de condition physique semblable.

La correspondance entre un classement de rang et la hiérarchie dépend de la dynamique particulière du groupe (Bernstein, 1980; Strayer, 1980). Deux groupes, un de Sluckin et Smith (1977) et un autre de Strayer (1980a) présentent une corrélation significative entre ces deux mesures.

Selon l'approche descriptive individuelle, la dominance reflète des styles différents de personnalité et de participation sociale, qui représentent

à leur tour des différences dans l'adaptation de chacun. Un haut statut basé sur le classement, serait ainsi relié à des habiletés d'affirmation et de confiance en soi.

Chez l'espèce humaine, les interactions menant à la soumission sociale représentent le meilleur index de dominance (Missakian, 1976, 1980; Rowell, 1974; Sade, 1967). Plus particulièrement, les épisodes d'attaques et de menaces sont ceux qui correspondent le plus à la structure de dominance (Strayer, 1978b).

Pour Strayer (1978b), la distribution des comportements agonistiques est fonction du statut des membres des dyades. Pour Missakian (1980), les enfants de même rang se battent plus entre eux. Toutefois, les enfants de haut rang se battraient moins que ceux du milieu ou du bas. Dans le groupe psychiatrique de Clarke, les enfants de statut inférieur sont la cible des enfants de statut élevé d'une manière plus fréquente.

Deux profils individuels ont été identifiés par Strayer et Strayer (1976): l'agresseur, n'étant pas le plus dominant et le bouc émissaire, n'étant ni plus soumis ni plus agressif que les autres. Par ailleurs, Strayer et al. (1980a) font ressortir trois rôles sociaux à travers leurs recherches: l'initiateur, la cible et l'interrupteur.

Au plan de l'intégration, les pairs sont nécessaires pour le bon développement de la socialisation. Il existe une différence marquée dans le type de relations sociales d'enfants normaux et handicapés physiquement

au niveau des comportements émis, des choix préférentiels qui ne sont pas réciproques et par rapport à la position périphérique qu'ils peuvent occuper. Selon Esser (1968), l'enfant présentant plus de dominance serait en voie de s'intégrer. Enfin, l'influence des pairs normaux dans l'apprentissage de comportements sociaux adaptés est bénéfique, quoique le champ d'étude soit encore très restreint.

L'éthologie représentant un outil puissant pour qualifier le fonctionnement de divers groupes sociaux, elle sera utilisée ici pour étudier celui d'un groupe d'intégration composé en partie d'enfants mésadaptés au plan affectif.

Hypothèse de recherche

Suite à ce que nous venons de dire, nous pouvons nous attendre à ce que les comportements agonistiques d'un groupe d'intégration, dans leur expression, leur organisation en dominance sociale, ainsi que leur évolution sur une période d'une année scolaire, soient conformes à ceux de groupes normaux et que, s'il y a modification de ces derniers, ce sera dans le sens d'une plus grande stabilité.

Chapitre II

Méthodologie

Sujets

Notre expérimentation porte un nombre total de 12 enfants (cinq garçons; sept filles) faisant partie d'une "classe d'intégration" comportant 14 enfants. Les termes "classe d'intégration" désignent le groupe préscolaire composé d'enfants différents au plan de l'adaptation sociale.

Dans notre échantillon, nous distinguons deux sous-groupes, soit perturbé et normal, auxquels nous référerons sous l'appellation "type". Les enfants normaux ont été sélectionnés à partir d'une liste d'inscription de la pré-maternelle du Laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cinq enfants perturbés ont été sélectionnés à partir de la liste d'attente du centre de consultation pour enfants de cette institution. Ce dernier choix était basé sur les observations cliniques de psychologues d'expérience spécialisés dans le domaine de l'enfance.

Les variables contrôlées étaient les suivantes: 1) la limite d'âge retenue parmi l'échantillon était étendue entre quatre ans et quatre ans six mois à la rentrée scolaire, 2) aucun indice d'anomalie cérébrale, physique ou de déficience n'était rapporté, 3) les enfants perturbés

étaient tous référés en raison de problèmes d'adaptation sociale¹, 4) aucun des enfants du groupe ne devait entreprendre un traitement thérapeutique de type psychologique ou chimique au cours de l'année scolaire,

Les différents milieux socio-économiques sont représentés par les enfants du groupe. Toutefois, ce facteur ne constitue pas une variable qui doit être contrôlée par la présente recherche.

Un autre point nécessite quelques éclaircissements: celui de la répartition des sujets à l'intérieur des sous-groupes. Différents facteurs ont contribué au fait qu'il nous soit impossible d'obtenir un nombre égal de sujets dans les sous-groupes en tenant compte simultanément du niveau d'adaptation et du sexe. La première contrainte rencontrée a été le laps de temps relativement court dont nous disposions pour effectuer le recrutement de sujets perturbés au plan affectif, plus précisément de sexe féminin. La deuxième raison est d'ordre éthique. A date, peu de recherches se sont penchées sur le phénomène de l'intégration scolaire, ce qui nous incitait à une certaine prudence dans l'application du processus social.

¹Le Ministère de l'Éducation du Québec, dans le rapport COPEX (Tome 1, annexe 2.2 p. 108) de 1976, reconnaît plutôt le terme de "Déviation Socio-affective" que "perturbé au plan affectif" qu'il définit comme suit: "L'enfant qui, à la suite d'une évaluation psychologique appropriée administrée par un spécialiste compétent manifeste des problèmes de comportement affectif et social graves, incompatibles avec la qualité et la quantité des groupes scolaires réguliers, doit bénéficier de mesures de rééducation affectives et de pédagogie curative dans un groupe structuré à cette fin".

Notons cependant que le ratio d'enfants perturbés versus normaux retrouvé dans l'échantillon est déjà supérieur à celui des classes d'intégration du milieu scolaire.

Soulignons que tous les sujets, autant ceux du sous-groupe perturbé que ceux du sous-groupe normal, se sont prêtés à l'expérimentation avec l'autorisation de leurs parents. Par un heureux hasard, leur nombre est demeuré intact tout au long de l'année.

Outre les enfants, le groupe était composé de deux intervenants soit, un stagiaire en psycho-éducation et une stagiaire en préscolaire. De plus, sporadiquement et sur demande des intervenants, un stagiaire en psychologie prenait part au déroulement des activités afin de recueillir des informations complémentaires à celle des éducateurs. Toutes ces personnes, quoique naïves par rapport aux buts de la recherche et la classification des enfants, avaient été sensibilisées à l'importance de leur collaboration lors des sessions d'enregistrement.

Cadre expérimental

Appareillage

Tout au long de l'année, les enfants ont été vus au Laboratoire de développement de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Deux de ses pièces ont été utilisées pour la cueillette des données: 1) une salle de jeu et 2) une salle d'enregistrement.

La salle de jeu est aménagée avec tout l'équipement que nécessitent les activités d'une pré-maternelle. En plus, deux caméras multidirectionnelles (Panasonic WV-1300 équipées de lentilles Canon T.V. Zoom J6VIZRL (DC) 12.5-75mm 1:18) télécommandées et situées sur les murs opposés suivent le déroulement de l'action. Trois microphones Uher suspendus au centre du plafond permettent d'entendre et d'enregistrer tout ce qui se passe dans la salle.

La salle d'enregistrement dispose de tout le matériel nécessaire à la réalisation des films. Par le biais des caméras, on peut suivre l'action qui se déroule entre les enfants sur le moniteur vidéoscopique (Panasonic WV-763) muni de trois mini-télévisions. Cet appareillage permet de suivre le déroulement des événements sous tous les angles et en plus de regrouper sur écran divisé les images distinctes et simultanées de chaque enfant de la dyade grâce au générateur d'effets spéciaux (Panasonic WJ-545P). On y retrouve également un amplificateur (Multi-Vox, G-C, 10B-R), un mélangeur (Nitron MV 8), un enregistreur vidéoscopique (Sony AV-300), un moniteur (Panasonic T.R. 195M) et une horloge digitale (Lafayette Instrument Co. 51013) imprimant le temps, le mois et l'année de l'expérience sur les bandes magnétoscopiques (Sony V-30H). L'ajustement des lentilles sur les caméras se fait par l'intermédiaire d'une boîte de contrôle (Canon CC21T) et celui des caméras par l'intermédiaire d'une boîte semblable (Vicon VIII PT).

Les données ont ensuite été transmises au Centre des calculs de

l'université du Québec à Trois-Rivières par l'intermédiaire du More (Microprocessor operated recording equipment).

Schème expérimental

A. Pré-expérimentation

Le calendrier scolaire des enfants s'étendait sur une période de huit mois (septembre-mai) à raison de deux demi-journées par semaine.

Les trois premières semaines de l'année scolaire ont été consacrées à l'entraînement des observateurs. Ce dernier consistait en la familiarisation des chercheurs avec l'identification des sujets ainsi que la manipulation des appareils de façon à obtenir le meilleur enregistrement qu'il était possible de recueillir. Ce délai permettait aux enfants d'explorer les composantes de leur nouvel environnement et de s'habituer au déplacement des caméras.

B. Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation a eu lieu en trois phases espacées par un même laps de temps, dont une au début de l'année scolaire (bloc I), une autre au milieu de la période scolaire (bloc II) et une dernière à la fin de l'année (bloc III). Chacun des blocs comprend six jours d'expérimentation au cours desquels nous avons récolté quotidiennement une heure d'enregistrement, soit l'équivalent de cinq minutes par sujet. Un total de 18 heures d'enregistrement a donc été recueilli par deux expérimentateurs, toujours les mêmes au cours de l'année.

Déroulement de l'expérimentation

Contexte

La grande majorité des données recueillies sur la dominance, le sont en période de "jeux libres". Au cours de ces derniers, les enfants ont le loisir de s'adonner aux activités de leur choix, les adultes adoptant une attitude de non-directivité tel que la consigne que nous leur avions donnée leur demandait. Toutefois, dans les cas d'agression sévère, ils pouvaient intervenir. Les "jeux libres" maximisent donc la cueillette d'informations non-biaisées. Ils représentent aussi le temps au cours duquel l'agression est la plus manifeste (Missakian, 1980).

Enregistrement des données

A. Méthode d'échantillonnage

Les études d'observation en milieu naturel tendent à démontrer une haute validité externe, ce qui présente un avantage sur le plan de la généralisation des résultats à d'autres populations, mais une faible validité interne (Altmann, 1974). Des chercheurs comme Hall (1965) Kummer (1971) et Menzel (1979) ont tenté d'augmenter cette dernière par le biais de manipulations expérimentales. Selon Altmann (1974), l'utilisation de méthodes d'échantillonnage représente un contrôle non-manipulateur qui tendrait à respecter d'une façon plus valide le système social en place.

Plus encore, l'observation directe permettrait d'appliquer une méthode scientifique à la recherche en milieu naturel, reliant ainsi le laboratoire au monde réel.

Quoique le choix d'une méthode d'échantillonnage offre un avantage comme celui de maximiser la validité des conclusions, une telle option, en contrepartie, limite la portée de la recherche. Ainsi, selon Altmann (1974), il se trouve à restreindre la sorte de processus comportementaux qu'il est possible d'étudier. Etant donné l'importance qu'une telle conséquence peut comporter pour notre étude, il est d'intérêt ici de le considérer avec soins.

Deux méthodes, soit la "matrice socio-métrique" et celle de "centration sur un sujet" donnent des données non-biaisées sur la direction et le degré des interactions dyadiques, aspects qui nous intéressent tout particulièrement. La majorité des chercheurs utilisent une "matrice socio-métrique" pour mesurer la direction et le degré des interactions dyadiques. Cependant, la méthode de "centration sur un sujet" procure des informations sur plusieurs autres aspects des relations de chaque paire d'individus, comme par exemple, la fréquence d'émission de comportements de chaque partenaire, ce qui représente un avantage dans la présente recherche. Altmann (1974) suggère de commencer la cueillette des données avec cette méthode et de compléter au besoin pour les paires par un échantillon supplémentaire du même type pour des individus particuliers, tout en respectant un degré raisonnable de temps.

Comme la présente recherche est intéressée à recueillir en une même fois des données l'informant sur la fréquence individuelle d'émission de comportements et l'assymétrie des échanges, cette dernière méthode s'avère la plus indiquée. Altmann (1974) et Lehner (1979) sont d'avis que ce type d'échantillon est généralement celui qui rapporte le plus de dividendes.

Rappelons au lecteur que la méthode de "centration sur un sujet" est celle par laquelle un individu est le focus de l'observation pendant une certaine période de temps. Lorsque le comportement social est enregistré, elle procure un enregistrement de toutes les actions dans lesquelles l'individu central est soit l'auteur ou le receveur. Selon Lehner (1979), elle permet un examen rigoureux des comportements individuels ou de groupe.

B. Procédure

La sélection des individus s'est effectuée d'une manière régulière selon une liste préétablie incluant tous les membres du groupe. Chaque enfant était tour à tour la cible de l'enregistrement à l'intérieur de son espace personnel et ce, pour une période de cinq minutes. Le champ d'observation correspondait à l'espace interpersonnel de la dyade cible soit, un à trois mètres.

Décodage des bandes magnétoscopiques

Choix de la grille d'observation

Le relevé de la littérature a laissé voir que différentes méthodes ont été utilisées pour mesurer la dominance à l'intérieur du champ éthologique et qu'un choix tel que celui de l'instrument de mesure nécessite une attention particulière, son adéquacité affectant jusqu'à un certain point la validité des résultats.

Selon Hinde (1974), la première étape d'une démarche scientifique est de décrire l'objet étudié et de classifier ses caractéristiques afin de rendre cette description cohérente et systématique. L'éthologie, de par sa méthodologie, offre la possibilité d'élaborer une telle description. En outre, les travaux de Strayer (1976, 1980) ont permis de développer à partir des éthogrammes de McGrew (1972) et Blurton-Jones (1972), une taxonomie fonctionnelle permettant d'identifier des interactions sociales de divers types.

Comme cette dernière se situe au centre de nos préoccupations et que les travaux du Laboratoire d'éthologie humaine de l'Université du Québec à Montréal sont ceux qui correspondent le plus aux nôtres, nous avons décidé de nous inspirer fortement de leur taxonomie agonistique

pour procéder à la codification de nos observations.

Notre choix repose sur plusieurs autres facteurs d'ordre méthodologique. En premier lieu, l'utilisation antérieure de cette taxonomie avec plusieurs échantillons préscolaires de la population québécoise en fait un instrument dont la fiabilité a été éprouvée.

Deuxièmement, elle possède un éventail de comportements suffisamment élaboré pour rendre compte de la majorité des activités de nos sujets. Cependant, à cause des différences existant entre les groupes à partir desquels cette liste a été élaborée et celui auquel nous devons l'appliquer, nous avons cru bon d'adopter la stratégie d'Altmann (1965), qui est d'y ajouter les nouveaux comportements observés au cours de la recherche, ces comportements étant valides, même si non observés chez d'autres types d'enfants. L'objectif n'est pas d'obtenir un nombre record de comportements mais de rapporter les activités des sujets de façon détaillée et consistante (Strayer et al., 1980b).

Troisièmement, à l'instar de celle de plusieurs autres auteurs, la taxonomie employée comprend des items formulés de façon opérationnelle, ce qui réduit au minimum l'influence de la suggestion et contribue à une meilleure possibilité de comparaison avec les autres travaux de la recherche.

De plus, une analyse factorielle des items selon différentes catégories sociales a déjà démontré la validité interne de la mesure (Strayer

et al., 1975). Pour sa part, la validité externe a été mise en évidence par le pourcentage de concordance entre différents observateurs lors des recherches effectuées. Plus encore, cette taxonomie s'est révélée être un outil de mesure adéquat pour l'analyse de divers groupes sociaux, qu'ils soient normaux ou inadaptés.

Le lecteur trouvera à l'appendice A un exemplaire de la taxonomie agonistique. Elle comprend 62 comportements qui se répartissent selon les proportions suivantes: 40 sont destinés à la cotation de comportements, 18 à celle des participants, 3 sont dans les contextes, et un regroupe les comportements non codifiables. Les 40 comportements se subdivisent en 8 catégories soit: intervention de l'éducateur, attaques, mouvements de menace, conflits de position et d'objet, soumissions, recherches d'aide, ripostes et autres (ignoré; pas de réponse).

Observateurs

L'auteur, une personne déjà familière avec l'observation systématique de bandes magnétoscopiques, a procédé elle-même au décodage.

Plusieurs contrôles ont été mis en place pour assurer la fidélité des observations. Dans une première étape, une période de temps a été consacrée à la familiarisation avec la grille d'observation et l'identification des comportements qui la composent. Ce travail a été vérifié par deux experts en éthologie humaine. Des rencontres ont ensuite été

organisées avec l'équipe de recherche du Laboratoire d'éthologie humaine de Montréal afin de confronter les procédures de recherche et d'en arriver à une certaine homogénéité de travail.

Dans une deuxième phase, l'auteur a procédé au décodage des bandes magnétoscopiques sélectionnées au hasard. Trois mesures de validité internes ont été effectuées. Le détail de la transformation des données audio-visuelles en cotes analysables ainsi que le résultat des validités apparaît dans le prochain chapitre.

Chapitre III

Analyse des résultats

Ce chapitre se divise de la façon suivante. Dans un premier temps, nous présentons la méthode selon laquelle les données ont été recueillies. Ensuite, nous exposons les procédures utilisées pour l'analyse de ces données. Viennent ensuite les résultats analysés.

Rappelons d'abord que cette étude a pour principal but d'examiner l'organisation, l'évolution au cours de la période scolaire et la fonction sociale des comportements sociaux agonistiques dans un groupe mixte d'intégration de niveau préscolaire.

Cueillette des données

Les comportements ont été observés à partir de séquences d'interaction dyadique. Pour chacune des séquences observées, les informations suivantes ont été recueillies: 1) temps; 2) contexte; 3) enfants impliqués; 4) sexe; 5) type; 6) comportements émis; 7) ordre d'apparition. Les informations de chaque émission de comportement comprenaient: 1) émetteur; 2) comportement lui-même; 3) récepteur.

Comme la structure séquentielle des interactions sociales nous intéressait particulièrement, la période de cotation commençait avec le début de l'interaction et toutes les apparitions de comportements étaient enregistrées en ordre jusqu'à ce que la séquence se termine ou soit interrompue.

Habituellement, cette méthode séquentielle ne tient pas compte de quel individu en particulier participe aux interactions. Dans notre cas, les enfants seront d'abord sélectionnés pour un certain temps par la méthode de "centration sur un sujet" puis, à l'intérieur de cette période, les séquences qu'ils initient à l'intérieur desquelles ils sont la cible seront enregistrées. Chaque méthode ayant ses usages recommandés, la combinaison de méthode permet à un chercheur d'augmenter l'efficacité de la procédure (Lehner, 1979).

Par le terme "séquence d'interaction" nous voulons désigner les

échanges de comportement d'orientation sociale entre deux individus ou plus. Une séquence d'interaction est extraite du flot de comportements en cours en notant le patron temporel des comportements orientés socialement. Les activités séparées par un intervalle de plus de cinq secondes ne sont pas qualifiées comme faisant partie d'un même échange social. Si un seul patron d'action est dirigé vers deux enfants qui participent à une séquence d'interaction (i.e. que les deux ont dirigé un comportement vers l'initiateur pendant les cinq secondes précédant ou suivant les actes de l'initiateur), le patron est noté deux fois de manière à maintenir l'intégrité des deux échanges dyadiques à l'intérieur de la séquence d'interaction... (Strayer, 1978d, p. 3).

Tous les comportements d'orientation sociale de type agonistique qui se produisent en contiguïté temporelle avec une séquence sont cotés. Le début de la cotation commence avec l'initiation de la séquence et se termine soit par le dernier comportement émis par l'un des enfants

impliqués dans la séquence soit par l'intervention d'un éducateur.

Méthodes d'analyse

Ces données ont été analysées suivant l'approche systématique spécifique à l'analyse des structures sociales formulées par Hinde (1976) Hinde et Stevenson-Hinde (1976) et Strayer (1980). Cette approche est basée sur quatre niveaux distincts d'analyse que nous avons adoptés pour mieux répondre à nos questions de recherche. Chacun de ces niveaux fera l'objet d'une partie de ce chapitre.

Le premier niveau, soit, les schèmes de comportement agonistiques, a été subdivisé en quatre volets: la somme des comportements émis au cours de l'année scolaire, les initiations de séquences, les comportements intermédiaires et les fins de séquences. En général, chacun de ces volets est examiné en fonction des points suivants: 1) la nature des catégories de comportements qu'on y retrouve (attaques, menaces, conflits de position et d'objet, soumissions et recherches d'aide, ripostes, pas de réponse et ignoré); 2) la nature des comportements les plus utilisés dans chaque catégorie; 3) la répartition de ces catégories selon les blocs; 4) la répartition des catégories selon le type à travers les blocs et 5) la répartition des comportements selon le type à travers les blocs.

Le second niveau, les séquences d'interaction sociale, examine deux dimensions par rapport au type et au bloc: le taux de participation sociale

ainsi que les rôles interactifs: initiateur, dominant, dominé, cible.

Le troisième niveau, les relations dyadiques, porte sur les partenaires privilégiés, la réciprocité et l'assymétrie des échanges sociaux selon le type et les blocs.

Le quatrième niveau, l'organisation du groupe, sera détaillé en trois étapes: premièrement au niveau de la structure de pouvoir, deuxièmement par rapport aux rôles sociaux et enfin, en dernier lieu, l'intégration/périphérialisation des membres du groupe sera à l'étude.

Test G

L'analyse des résultats du premier et du second niveau sera principalement basée sur la répartition des fréquences brutes et relatives des comportements agonistiques en fonction des points pré-cités. Le test statistique retenu pour analyser la répartition de ces fréquences en regard du type (perturbé, normal) et ce, à travers les blocs (I, II et III) est le test G.

Toutefois, traditionnellement, la comparaison des fréquences observées, ici à l'intérieur du groupe d'intégration (catégorisation des enfants selon le type, bloc, rôle; catégorisation des comportements selon les catégories; et combinaison de ces variables) est effectuée avec la statistique χ^2 . Cependant, dans le contexte de la présente recherche, l'utilisation de tests d'indépendance utilisant la statistique G s'avère

être un choix plus judicieux.

Notons premièrement que le test G est choisi pour son type d'analyse qui porte sur un seul échantillon ainsi que pour le genre de données pour lequel il a été conçu, soit des fréquences en catégories discrètes.

De plus, la statistique G présente plusieurs avantages théoriques mentionnés par Sokal et Rohlf (1969) sur lesquels repose notre choix. En effet, le G détient une propriété intéressante d'additivité dans les procédés de décomposition. En outre, pour l'analyse de diverses structures de données dans des études empiriques, le test G s'est avéré être le plus précis, qualité qui présente un avantage étant donné le nombre relativement peu élevé des sujets ($n = 12$) compris dans cette étude.

Validité interne des observations

Comme notre observation systématique doit servir de critère de base pour décrire les quatre niveaux d'analyse des comportements agonistiques, nous avons voulu nous assurer en premier lieu de la validité des données en se servant de la méthode du pourcentage d'accord.

Selon la documentation, cette méthode est couramment employée pour mesurer la consistance de l'observation exécutée par des personnes différentes (Hamerlynck et al., 1973). Dans la présente recherche, cet outil sera utilisé différemment soit, pour mesurer la constance de l'observation d'un même observateur à travers le temps. La mesure consiste à

vérifier le degré d'accord entre deux séries d'observations prises à partir des mêmes enregistrements en des temps différents et ce, pour chacun des trois blocs d'expérimentation. Afin d'accroître l'objectivité de ce contrôle, la sélection des moments d'enregistrement a été exécutée par une personne extérieure à la recherche. Le pourcentage d'accord est obtenu en divisant le nombre d'accords par le nombre total d'accords et de désaccords et en multipliant ce quotient par cent.

Le calcul des trois validités internes révèle des pourcentages s'élevant à 86% pour les blocs I et II et 85% pour le bloc III, pourcentages suffisamment élevés pour qu'il soit raisonnable de croire en la justesse de notre observation quant aux différents comportements prenant place dans un groupe d'intégration de niveau préscolaire.

A ce moment, il nous apparaît important de mentionner au lecteur qu'étant donné la quantité massive de données comprises dans l'analyse subséquente, nous avons cru bon d'inclure un résumé des résultats à la fin du chapitre.

Résultats

Schèmes de comportements agonistiques

Au total, 2 523 unités d'observation ont été recueillies. Le tableau 1 présente la répartition des fréquences de comportement selon le contexte (jeux libres, activités structurées et collation). Des observations,

Tableau 1

Fréquences observées et relatives du total
des comportements recueillis selon le contexte

Contexte	Fréquences observées	Fréquences relatives (%)
Jeux libres	2087	83
Activités structurées	295	12
Collation	140	5
	2523	100

83% ont été recueillies en période de "jeux libres", 12% lors des "activités structurées" et 5% lors de la "collation", la somme totale assurant une quantité égale d'enregistrement pour chacun des sujets.

La répartition du total des fréquences de comportement selon les subdivisions de la séquence est présentée au tableau 2. Vingt pourcent des observations ont été colligées en "début" de séquence, 56% en période "intermédiaire" et 9% en "fin" de séquence, la fin indiquant ici les comportements de soumission ou de recherche d'aide. Seulement un pourcent des observations impliquait "l'intervention d'un tiers" lors des échanges dyadiques. Par conséquent, ces comportements ne seront l'objet d'aucune analyse statistique. Enfin, 14% des observations ont été cotées dans la

Tableau 2
Répartition des comportements selon les subdivisions
de la séquence

Subdivision	Fréquences observées	Fréquences relatives (%)
Début	502	20
Intermédiaire	1410	56
Fin	225	9
Intervention d'un tiers	21	1
Manqué	365	14
	2523	100.0

catégorie "manqué" soit celle qui comprend les comportements non codifiables à cause de raisons techniques. Comme nous le verrons plus tard lors de l'analyse des résultats, ces comportements seront absents des compilations.

Les tableaux 22, 23 et 24 (appendice B) présentent les fréquences globales individuelles des comportements pour les blocs I, II et III respectivement. Si l'on exclut maintenant les comportements enregistrés pour les enfants du groupe qui ne font pas partie des sujets (14 et 15), ainsi que pour les éducateurs, l'on obtient une somme totale de 2 100 unités de comportement émis par les 12 sujets. Les tableaux 25 à 36

présentent les données brutes des fréquences observées à chacune des subdivisions de la séquence.

A. Comportements émis au cours de l'année scolaire

Il existe, à l'intérieur des blocs, une certaine différence dans la répartition des fréquences du total des comportements (voir tableau 3). Le bloc I détient 801 émissions (38%) (801), les blocs II et III en comprennent respectivement 619 (30%) et 680 (32%).

1. Diversité des catégories employées

Comme on peut le constater au tableau 37 (appendice B), quatre catégories obtiennent des fréquences assez proches les unes des autres. Ce sont par ordre d'importance, la catégorie "pas de réponse et ignoré" $n = 475$ (21% du total), la catégorie "attaque" $n = 469$ (21%), la catégorie "conflits d'objet et de position" $n = 453$ (20%) et la catégorie "soumission" $n = 391$ (18%). La catégorie "menaces" $n = 296$ (13%) détient une fréquence moins élevée alors que la catégorie "riposte" qui est la plus rare ne représente que 32% des comportements observés.

2. Diversité des comportements à l'intérieur des catégories

Le tableau 37 (appendice B) nous montre qu'à l'intérieur des catégories, certaines unités de comportement contribuent plus que d'autres au pourcentage obtenu. Ainsi, dans la catégorie "attaques", "pousser" ($n = 231$; 10% du total; 43% de la catégorie) apparaît dans une proportion beaucoup plus élevée que celle des autres unités. Elle est suivie de

"saisir" (n = 93; 4% du total; 18% de la catégorie) et de "frapper" (n = 70; 3% du total, 13% de la catégorie). Les sept autres unités se partagent le 25% qui reste.

Dans le cas de la catégorie "pas de réponse et ignoré", les deux types d'unités se répartissent à peu près également, ignoré n'étant que légèrement supérieure à l'autre.

En ce qui a trait aux "Conflits d'objet et de position" on retrouve surtout "mettre la main sur" (n = 295; 13% du total; 65% de la catégorie). Les trois autres comportements se répartissent à peu près également le 35% restant.

Pour la catégorie "soumission", deux comportements ressortent plus particulièrement: ce sont "fuir" (n = 118; 5% du total; 30% de la catégorie) et "pas arrière" (n = 98; 4% du total; 25% de la catégorie), alors que "se protéger" (n = 58; 3% du total; 15% de la catégorie) et "céder l'objet" (n = 54; 2% du total; 14% de la catégorie) viennent ensuite.

En ce qui concerne la catégorie "menaces", on retrouve surtout "esquisse de frapper" (n = 93; 4% du total; 31% de la catégorie), "esquisse de prendre" (n = 86; 4% du total; 29% de la catégorie) et "agacer" (n = 41; 2% du total; 14% de la catégorie).

Enfin, par rapport aux "postes", "opposition" (n = 61; 3% du total; 82% de la catégorie) contribue presque entièrement au total des fréquences.

Tableau 3
Fréquences observées des comportements agonistiques
selon le type à chacun des blocs
(Test G)

Bloc	Type		Total	G
	Perturbé	Normal		
I	458	343	801	6.35*
II	380	239	619	NS
III	436	244	680	NS
Total	1274	826	2100	$G_2 = 7.64^*$

* ($p < .05$)

L'examen du tableau 37 (appendice B) nous apprend aussi que chacun des trois blocs comporte en grande partie les tendances comportementales exprimées plus haut.

3. Répartition des catégories entre les blocs

Si l'on examine la répartition des catégories à travers les blocs présentés au tableau 4 l'on découvre des différences significatives ($G_{10} = 43.58$; $p < .001$), qui se situent au bloc II au niveau des attaques ($G_1 = 16.16$; $p < .001$) et des conflits de position et d'objet ($G_1 = 5.66$; $p < .05$) ainsi qu'au bloc III au niveau des attaques ($G_1 = 9.72$; $p < .01$)

Tableau 4

Fréquences observées des comportements agonistiques pour chacune des catégories selon les blocs (I, II, III)

(test G)

Bloc	Fréquences observées							G						
	Attaques	Menaces	Conflits de position et d'objet	Soumissions	Ripostes	Pas de réponse ignoré	Total	Attaques	Menaces	Conflits de position et d'objet	Soumissions	Ripostes	Pas de réponse ignoré	Global
I	180	116	180	136	26	163	801	0.3671	N.S.	0.9636	N.S.	N.S.	N.S.	$G_5=3.89$
II	100	74	160	109	27	149	619	16.16	N.S.	5.66*	N.S.	N.S.	N.S.	$G_5=29.34$
III	176	101	105	139	18	141	680	9.72	N.S.	20.02	N.S.	N.S.	N.S.	$G_5=34.69$
TOTAL	456	291	445	385	71	453	2100	18.99	2.77	22.94	3.18	2.93	3.23	$G_{10}=43.58$

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

et des conflits de position et d'objet ($G_1 = 20.22$; $p < .001$). L'analyse des différents moments de la séquence présentée au cours des prochaines subdivisions nous éclairera sur le sens de ces différences.

4. Répartition des comportements agonistiques selon le type à travers les blocs

L'examen du tableau 3 révèle que les enfants perturbés émettent plus de comportements agonistiques que les enfants normaux. Cette différence prend encore plus d'importance si l'on considère le nombre moins élevé de sujets perturbés.

Globalement, la répartition des comportements agonistiques à travers l'année n'est pas la même ($G_2 = 7.64$; $p < .05$). La différence significative se situe au bloc I ($G_1 = 6.35$; $p < .05$).

B. Initiation de séquences

Au total, les sujets étudiés ont émis 489 comportements initiateurs. Le tableau 38 (appendice B) rapporte les fréquences des initiateurs à travers l'année.

Au bloc III, il y a une nette diminution de la fréquence. Alors que les blocs I et II contribuent chacun à 37% des initiateurs, seulement 27% des initiations sont émises au bloc III.

1. Nature des catégories employées

Comme on peut le constater au tableau 39 (appendice B) la catégorie

"attaques" (n = 205; 41% du total) est la plus importante en termes de fréquences. Elle est suivie par "conflits de position et d'objet" (n = 179; 36% du total). Enfin, "menaces" (n = 108; 22% du total) est celle qui contribue le moins au total.

2. Nature des comportements les plus utilisés dans chaque catégorie

Certains comportements contribuent plus que d'autres au pourcentage obtenu par chacune des catégories. Premièrement, dans la catégorie "attaques", trois comportements sont émis plus souvent que les autres. Ce sont "pousser" (n = 112; 23% du total; 55% de la catégorie) qui apparaît dans une proportion plus élevée dans l'ensemble des initiations, "saisir" (n = 36; 7% du total; 18% de la catégorie) et "frapper" (n = 34; 7% du total; 17% de la catégorie). Les sept autres comportements se répartissent l'excédant de 10%.

La deuxième catégorie "menaces" contient elle aussi trois comportements dont l'apparition est plus élevée. Ce sont: "esquisse de prendre" (n = 40; 8% du total; 37% de la catégorie), "agacer" (n = 27; 5% du total; 25% de la catégorie) et "esquisse de frapper" (n = 23; 5% du total; 21% de la catégorie). L'excédant est donc de 17% à répartir entre cinq schèmes d'initiation.

Dans le cas de "conflits de position et d'objet", "mettre la main sur" (n = 108; 22% du total; 60% de la catégorie) est émis beaucoup plus fréquemment que les autres schèmes. Toutefois, il importe de souligner "prendre" (n = 32; 7% du total; 18% de la catégorie), et "frapper un objet" (n = 22; 4% du total; 12% de la catégorie) qui contribue d'une façon

Tableau 5

Fréquences observées des initiations pour chacune des catégories selon les blocs (I, II, III)
(test G)

Bloc	Fréquences observées				Test			
	Attaques	Menaces	Conflits de position et d'objet	Total	Attaques	Menaces	Conflits de position et d'objet	Global
I	81	39	55	175	N.S.	N.S.	N.S.	3.86
II	57	33	86	176	9.23 ^{**}	N.S.	16.19 ^{***}	17.36 ^{***}
III	59	30	34	123	N.S.	N.S.	5.76 ^{**}	6.32
TOTAL	197	102	175	474	$G_2=9.91^*$	$G_2=1.46$	$G_2=17.48^{***}$	$G_4=17.89^{**}$

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

importante au pourcentage des fréquences.

Lorsqu'on examine le tableau 39 (appendice B), on constate que, dans l'ensemble, chacun des trois blocs reproduit assez fidèlement les tendances comportementales exprimées plus haut.

3. Répartition des catégories selon les blocs

L'analyse du tableau 5 laisse voir que la répartition des comportements d'initiation entre les différentes catégories n'est pas la même au cours de l'année (G_4 Global = 17.89; $p < .01$). Les différences significatives se situent au bloc II au niveau des attaques ($G_1 = 9.23$; $p < .01$) alors que leur nombre est moindre, et au niveau des conflits de position et d'objet ($G_1 = 16.19$; $p < .001$) alors que leur nombre est supérieur, ainsi qu'au bloc III, au niveau des conflits de position et d'objet ($G_1 = 5.77$; $p < .05$) alors que leur nombre est inférieur à celui des autres blocs.

4. Répartition des catégories d'initiation selon le type à travers les blocs

L'examen du tableau 6 démontre que seule la répartition des attaques initiées selon le type atteint un niveau de signification statistique ($G_2 = 10.58$; $p < .01$). Au bloc II, ($G_1 = 4.77$; $p < .05$) les enfants normaux initient plus d'attaques que les enfants perturbés et au bloc III ($G_1 = 8.15$; $p < .01$) les enfants normaux en initient moins que ces derniers.

5. Répartition des initiations selon le type à travers les blocs

L'analyse du tableau 38 (appendice B) ne révèle aucune différence significative. Ainsi, alors que l'on observe une diminution de fréquences globales de 10% entre les blocs I et II, la quantité d'initiations pour les types diminue en proportion semblable. Il ressort cependant de ces résultats que, globalement et à chacun des blocs, la perturbation est associée à un taux plus élevé d'initiations de séquences agonistiques, fait intéressant si l'on considère le nombre moindre de sujets de ce type.

Tableau 6

Fréquences observées des initiations pour chacune des trois catégories selon le type des enfants globalement et selon le bloc (Test G)

Bloc	Catégorie	Type		Total	G
		Perturbé	Normal		
I	Attaques	44	37	81	NS
	Menaces	19	20	39	NS
	C.P.O.	34	21	55	NS
II	Attaques	25	32	57	4.77 [*]
	Menaces	25	8	33	NS
	C.P.O.	59	27	86	NS
III	Attaques	43	16	59	8.15 ^{***}
	Menaces	20	10	30	NS
	C.P.O.	20	14	34	NS
Global	Attaques	112	85	197	10.58 ^{***}
	Menaces	64	38	102	NS
	C.P.O.	113	62	175	NS

* $p < .05$

*** $p < .01$

C. Comportements intermédiaires

Au total, 1368 unités de comportement sont disponibles pour l'analyse des comportements intermédiaires. Les enfants n'expriment pas la même quantité de comportements à chaque bloc: 38% au bloc I, 27% au bloc II et 35% au bloc III. Ce résultat indique que la longueur des séquences est moindre au milieu de l'année.

1. Nature des catégories employées

Le tableau 40 (appendice B) nous renseigne sur la contribution de chaque catégorie aux fréquences globales des initiations qui est la suivante: "pas de réponse" et "ignoré" (n = 468; 33% du total), "conflits de position et d'objet" (n = 266; 19% du total), "attaques" (n = 259; 18% du total), "menaces" (n = 186; 12% du total), "soumission" (n = 158; 11% du total), ripostes (n = 70; 5% du total).

2. Diversité des comportements à l'intérieur des catégories

Le tableau 40 (appendice B) rapporte les catégories intermédiaires et les unités qui les composent. "Ignoré" (n = 199; 15% du total; 45% de la catégorie) et "pas de réponse" (n = 269; 18% du total; 55% de la catégorie) se répartissent à peu près également le nombre de comportements.

A l'intérieur des "conflits de position et d'objet", "mettre la main sur" (n = 179; 13% du total; 67% de la catégorie) est suivi de près par "prendre" et "frapper un objet" (n = 31; 2% du total; 12% de la catégorie) obtenant chacun une même fréquence.

On remarque ensuite que la catégorie "attaques" est principalement représentée par trois composantes: "pousser" (n = 117; 8% du total; 45% de la catégorie), "saisir" (n = 56; 4% du total; 28% de la catégorie) et "frapper" (n = 35; 2% du total; 14% de la catégorie). Les sept autres comportements se partagent l'excédant de 19%.

"Esquisse de frapper" (n = 68; 5% du total; 37% de la catégorie), "esquisse de prendre" (n = 46; 3% du total; 25% de la catégorie) et "poursuite-chasse" (n = 20; 1% du total; 11% de la catégorie) représentent les "menaces". En ce qui concerne les "Soumissions", "pas arrière" (n = 50; 4% du total; 32% de la catégorie), "se protéger" (n = 38; 3% du total; 25% de la catégorie), "fuite" (n = 27; 2% du total; 17% de la catégorie) et "crier, pleurer" (n = 18; 1% du total; 12% de la catégorie) se partagent 86% des fréquences. Aucun enfant n'a recherché l'aide d'un pair et seulement trois cas de recherche d'aide de l'adulte sont notés.

Enfin, la catégorie "ripostes" est expliquée en majeure partie par le comportement "opposition" (n = 58; 4% du total; 83% de la catégorie). Cette catégorie ne contient qu'un nombre restreint de comportements. En réalité, un grand nombre des comportements des catégories "attaques", "menaces" ou "conflits de position ou d'objet" peut être considéré comme une riposte au sens large. C'est pourquoi la répartition des réponses immédiates à l'initiation sera ultérieurement examinée dans le but d'éclaircir une partie des pourcentages obtenus.

Notons finalement qu'il apparaît que l'examen du tableau 41 (appendice B) en ce qui concerne les blocs, fait ressortir la similarité dans la répartition des principaux schèmes à l'intérieur des catégories au long de l'année.

3. Diversité des catégories et des comportements émis lors des premières réponses aux comportements initiés en début de séquence

Les données précédentes ont présenté globalement toutes les réponses comprises entre l'initiation et la fin de la séquence. L'auteur a voulu ici résumer de façon globale, pour l'ensemble des blocs, les réponses immédiates à l'agonisme initié. Les résultats sont rapportés au tableau 41 (appendice B).

Après examen, il apparaît que la répartition des catégories diffère passablement quant aux fréquences globales. Les comportements "ignoré" et "pas de réponse" comptent pour plus de la moitié des fréquences ($n = 264$; 54% du total). Ici comme au tableau 40 (appendice B) "pas de réponse" ($n = 155$; 32% du total; 59% de la catégorie) enregistre un pourcentage plus fort que "ignoré" ($n = 109$; 22% du total; 41% de la catégorie).

Les soumissions ($n = 80$; 16% du total) sont au deuxième rang. A l'intérieur de la catégorie, nous retrouvons ici encore les mêmes quatre comportements plus importants par rapport aux fréquences soit: "pas arrière" ($n = 37$; 8% du total; 46% de la catégorie), "fuite" ($n = 13$; 3% du total; 16% de la catégorie), "se protéger" ($n = 9$; 2% du total; 11% de la catégorie) et "crier - pleurer" ($n = 8$; 2% du total; 47% de la catégorie)

pour un total de 83%. Il est intéressant de noter que 59% de ces soumissions terminent une séquence. Il apparaît en plus que sur 492 séquences d'interaction, 47 (10%) se terminent immédiatement après l'initiation par une réponse de soumission de la part d'un des deux enfants.

Trois catégories obtiennent des sommes moins importantes qui contribuent seulement à 19% des fréquences soit: "attaques" (n = 25; 5% du total), "menaces" (n = 17; 3% du total) et "conflits de position et d'objet" (n = 54; 11% du total).

Il est intéressant de noter que les comportements à l'intérieur des catégories apparaissent peu diversifiés, en ce sens qu'ils sont constitués en majeure partie des mêmes comportements. En effet, à toutes fins utiles, seulement trois comportements composent les "attaques": "pousser" (n = 13; 3% du total; 52% de la catégorie), "saisir" (n = 7; 1% du total; 28% de la catégorie) et "lutter" (n = 4; 1% du total; 16% de la catégorie). Seuls deux comportements représentent les "menaces": "esquisse de prendre" (n = 8; 2% du total; 47% de la catégorie) et "esquisse de frapper" (n = 7; 1% du total; 41% de la catégorie). Quant aux "conflits de position et d'objet", ils sont représentés à 94% par "mettre la main sur" (n = 51; 10% du total). Enfin, sur le plan des "ripostes", peu de changement est observé. "Opposition" (n = 15; 3% du total) représente ici encore 83% de la catégorie.

Ainsi nous pouvons dire que peu d'enfants répondent à l'agressivité par l'agressivité d'une façon immédiate et que lorsqu'ils le font, leur répertoire de réponses est plutôt restreint.

Tableau 7

Fréquences observées des comportements intermédiaires pour chacune des catégories selon les blocs (I, II, III)

(test G)

Bloc	Fréquences observées							G						
	Attaques	Menaces	Conflits de position et d'objet	Soumissions	Ripostes	Pas de réponse ignoré	Total	Attaques	Menaces	Conflits de position et d'objet	Soumissions	Ripostes	Pas de réponse ignoré	Global
I	94	73	118	58	27	157	524	0.08 N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	6.96
II	43	40	74	42	26	146	373	*** 20.06	N.S.	N.S.	N.S.	N.S.	** 9.41	** 27.81
III	115	70	71	56	15	143	471	*** 16.79	N.S.	** 7.79	N.S.	N.S.	N.S.	*** 27.55
TOTAL	252	183	263	156	68	446	1368	*** 23.76	N.S.	* 9.16	N.S.	* 6.48	** 9.82	*** G ₁₀ =42.70

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Tableau 8

Fréquences observées des comportements intermédiaires pour chacune des six catégories
selon le type des enfants globalement et selon le bloc

(test G)

Bloc	Catégories	Type		Total	Test G
		Perturbé	Normal		
I	Attaques	35	39	94	N.S.
	Menaces	53	20	73	N.S.
	C.P.O.	74	44	118	N.S.
	Soumissions	43	15	58	N.S.
	Ripostes	7	20	27	N.S.
	Ignoré/pas de réponse	64	93	157	7.35**
II	Attaques	17	26	43	N.S.
	Menaces	28	12	40	N.S.
	C.P.O.	45	29	74	N.S.
	Soumissions	36	6	42	N.S.
	Ripostes	15	11	26	N.S.
	Ignoré/pas de réponse	82	64	146	N.S.
III	Attaques	40	75	115	N.S.
	Menaces	45	25	70	N.S.
	C.P.O.	59	12	71	10.36**
	Soumissions	40	16	56	N.S.
	Ripostes	6	9	15	N.S.
	Ignoré/pas de réponse	76	67	143	N.S.
Global	Attaques	92	160	252	$G_2=0.34$
	Menaces	126	57	183	$G_2=1.18$
	C.P.O.	178	85	263	$G_2=11.50^{**}$
	Soumissions	119	37	156	$G_2=3.15$
	Ripostes	28	40	68	$G_2=5.62$
	Ignoré/pas de réponse	222	224	446	$G_2=8.17^{**}$

4. Répartition des catégories selon les blocs

L'analyse du tableau 7 indique que la répartition des comportements entre les catégories n'est pas la même tout au long de l'année ($G_{10} = 42.70$; $p < .001$). Au bloc II nous retrouvons moins d'"attaques" ($G_1 = 20.06$; $p < .001$) et plus de comportements "ignorer et par de réponse" ($G_1 = 9.41$; $p < .001$). Au bloc III, nous retrouvons plus d'"attaques" ($G = 16.79$; $p < .001$), moins de "conflits de position et d'objet" ($G_1 = 7.79$; $p < .01$) et moins de "ripostes" ($G_1 = 4.5$; $p < .05$).

5. Répartition des catégories selon le type à travers les blocs

L'examen du tableau 8 démontre que seulement trois catégories présentent des différences significatives.

Premièrement, les "conflits de position et d'objet" révèlent une répartition différente ($G_2 = 11.50$; $p < .01$) au niveau du bloc III ($G_1 = 10.36$; $p < .01$), les enfants normaux en émettant moins que les perturbés, toutes proportions gardées. Deuxièmement, les "ignoré" et "pas de réponse" sont répartis différemment entre les blocs ($G_2 = 8.17$; $p < .05$). La différence se situe au bloc I ($G_1 = 7.35$; $p < .01$) alors que les enfants normaux émettent proportionnellement plus de ces comportements tandis qu'aux deux autres blocs, la situation inverse prévaut.

Globalement, la perturbation est associée à un taux plus élevé de comportements intermédiaires comme mentionné précédemment. Deux exceptions se présentent cependant au niveau du type pour les catégories: les "attaques" et les "ripostes", les enfants normaux émettant plus de comportements

que les enfants perturbés à l'intérieur de ces catégories.

6. Répartition des comportements intermédiaires selon le type à travers les blocs

L'analyse du tableau 42 (appendice B) ne révèle aucune différence significative dans la répartition des comportements. Tout au long de l'année, les enfants perturbés émettent plus de comportements que les enfants normaux.

D. Fins de séquences

Au total, les sujets étudiés ont émis 431 comportements en fin de séquence. Ils se répartissent comme suit: 156 (36%) au bloc I, 152 (35%) au bloc II et 123 (29%) au bloc III.

1. Diversité des catégories employées

L'examen du tableau 43 (appendice B) indique qu'un peu moins de la moitié des séquences se terminent par une soumission ou une recherche d'aide ($n = 217$; 47% du total). Cette catégorie est au centre de notre intérêt ici puisqu'elle sera retenue pour déduire les hiérarchies de dominance.

La catégorie, "ignoré" et "pas de réponse" représente 40% des comportements finals, soit, une proportion importante qui semble donc efficace pour arrêter un conflit.

En troisième lieu, la catégorie "contre-attaques" ($n = 45$; 10% du

total) comprend l'ensemble des réponses finales de type agressif, que ce soit des "attaques", des "menaces" ou encore des "conflits de position ou d'objet". C'est donc dire qu'une minorité d'échanges agonistiques se terminent par des comportements de type agressif.

"Intervention de l'éducateur" est de l'ordre de trois pour cent. C'est donc dire que les éducateurs ne sont intervenus que dans une proportion minime de cas lors des sessions d'enregistrement et qu'ils ont probablement respecté la consigne les enjoignant d'intervenir seulement lorsqu'ils le jugeaient absolument nécessaire.

2. Diversité des comportements à l'intérieur des catégories

A l'intérieur des soumissions, les comportements apparaissent peu diversifiés. En effet, quatre comportements occupent 86% du total de l'ensemble soit: "fuite" (n = 85; 17% du total; 39% de la catégorie), "pas arrière" (n = 48; 10% du total; 22% de la catégorie), "céder l'objet" (n = 36; 7% du total; 17% de la catégorie) et "se protéger" (n = 18; 4% du total; 8% de la catégorie). Les autres comportements se répartissent 14% de l'excédent des fréquences.

L'analyse du tableau 43 (appendice B) laisse voir que chacun des trois blocs reproduit les tendances comportementales observées lors de l'analyse globale en ce qui concerne les soumissions. De plus, il est intéressant de noter que 3% de cet excédent est constitué en partie d'un de ces comportements jumelé à une autre soumission (76-77-78-79).

3. Répartition des catégories entre les blocs

L'analyse du tableau 9 laisse apparaître des différences significatives ($G_6 = 12.79$; $p < .05$). Elles se situent au bloc II au niveau des "contre-attaques" ($G_1 = 4.07$; $p < .05$) qui sont plus nombreuses, et au bloc III par rapport aux "soumissions" ($G_1 = 5.73$; $p < .05$), aussi plus nombreuses et aux "contre-attaques" ($G_1 = 4.97$; $p < .05$) qui sont en nombre inférieur.

4. Répartition des catégories de fin de séquence selon le type à travers les blocs

Premièrement, la répartition des fréquences de "soumission" et de "recherches d'aide" selon le type à travers les blocs, comme illustrée au tableau 10 ne laisse apparaître aucune différence significative, les enfants perturbés émettant plus de soumissions et de recherches d'aide que les enfants normaux tout au long de l'année.

Deuxièmement, la répartition des "ignoré" et "pas de réponse" s'avère significative par rapport au type ($G_2 = 7.64$; $p < .05$). Respectivement, la différence se situe au bloc II ($G_1 = 6.79$; $p < .01$), bloc au cours duquel les enfants perturbés émettent plus de ces comportements alors que globalement, les enfants normaux en émettent plus.

Enfin, aucune différence significative n'apparaît en ce qui a trait au "contre-attaques", un taux plus élevé de ces dernières étant associé au type perturbé.

Tableau 9

Fréquences observées des comportements émis en fin de séquence pour chacune des catégories à travers les blocs (I, II, III)
(test G)

Bloc	Fréquences observées					G			
	Soumission	Ignoré, pas de réponse	Contre-attaque	Intervention de l'éducateur	Total	Soumission	Ignoré, pas de réponse	Contre-attaque	Global
I	75	65	16	9	165	N.S.	N.S.	N.S.	2.02
II	65	65	22	4	156	N.S.	N.S.	4.07 [*]	7.33
III	72	45	6	4	127	5.73 ^{**}	N.S.	4.97 [*]	9.39 [*]
TOTAL	212	175	44	17	448	6.72 [*]	1.16 N.S.	7.41 [*]	G ₆ =12.79 [*]

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

Tableau 10

Fréquences observées des comportements émis en fin de
séquence pour chacune des catégories selon
le type des enfants globalement et selon le bloc
(Test G)

Bloc	Catégorie	Type		Total	Test G
		Perturbé	Normal		
I	Soumission	43	32	75	NS
	Ignoré, pas de réponse	26	39	65	NS
	Contre-attaque	7	9	16	NS
II	Soumission	35	30	65	NS
	Ignoré, pas de réponse	40	25	65	6.79***
	Contre-attaque	9	13	22	NS
III	Soumission	39	33	72	NS
	Ignoré, pas de réponse	18	27	45	NS
	Contre-attaque	4	2	6	NS
Global	Soumission	117	95	212	NS*
	Ignoré, pas de réponse	84	91	175	7.64*
	Contre-attaque	20	24	44	NS

5. Répartition des comportements de fin de séquences selon le type à travers les blocs

L'analyse du tableau 44 (appendice B) montre qu'il existe aucune différence significative dans la répartition. Globalement, les enfants perturbés et normaux ont émis des comportements qui terminent une séquence dans une proportion comparable.

Tableau 11

Résumé des rôles interactifs des enfants selon leur type à travers les blocs

(test G)

Bloc	Rôles interactifs	Type		Total	G
		Perturbé	Normal		
I	Initiateurs	102	78	180	N.S.
	Dominants	39	36	75	N.S.
	Cibles	77	92	169	N.S.
	- des perturbés	47	53	100	N.S.
	- des normaux	30	39	69	N.S.
	Dominés	43	32	75	N.S.
II	Initiateurs	111	68	179	N.S.
	Dominants	39	28	67	N.S.
	Cibles	93	81	174	N.S.
	- des perturbés	71	40	111	6.24*
	- des normaux	22	41	63	N.S.
	Dominés	35	30	65	N.S.
III	Initiateurs	89	41	130	N.S.
	Dominants	44	27	71	N.S.
	Cibles	65	61	126	N.S.
	- des perturbés	43	43	86	N.S.
	- des normaux	22	18	40	N.S.
	Dominés	39	33	72	N.S.
Global	Initiateurs	302	187	489	$G_2=4.4904$
	Dominants	122	91	213	$G_2=1.5166$
	Cibles	235	234	469	$G_2=2.2862$
	- des perturbés	161	136	297	$G_2=7.03^*$
	- des normaux	74	98	172	$G_2=4.0385$
	Dominés	117	95	212	$G_2=0.2176$

Séquences d'interaction sociale

Le deuxième niveau d'analyse proposé par Hinde touche les séquences d'interaction sociale. Il s'agit donc ici, dans un premier temps, de mesurer le taux de participation sociale puis d'analyser les rôles tenus par les enfants au cours de l'année scolaire soit ceux d'initiateur, de dominant, de dominé et de cible.

A. Taux de participation sociale

1. Procédure de mesure utilisée

La participation sociale représente en fait un estimé du nombre d'interactions dans lesquelles chaque enfant a été impliqué. Pour obtenir cette estimation, il convient donc de rassembler les informations suivantes pour chacun des membres: la fréquence d'initiation de conflits qu'il a exprimés ainsi que la fréquence avec laquelle il a été la cible d'un pair. Les débuts de séquences nous fournissent ces renseignements. Ils sont résumés dans les tableaux 45 à 48 (appendice B) que présentent les fréquences observées des initiations de séquences émises par les enfants des groupes vers leurs pairs de façon globale et selon les blocs. Un pourcentage de participation a été calculé de façon globale et à chacun des blocs.

2. Participation sociale selon le type à travers les blocs

L'examen du tableau 11 révèle que le taux de participation sociale des enfants selon leur type demeure relativement stable à travers les

blocs. En effet, tout au long de l'année, les enfants perturbés participent à plus d'échanges agonistiques que les enfants normaux. La proportion d'interactions auxquelles ils participent augmente même au cours de l'année passant de 48 à 58% alors que celle des enfants normaux diminue de 46 à 40%.

B. Rôles interactifs

Le tableau 11 présente un résumé des rôles interactifs des enfants selon leur type à chacun des blocs.

1. Initiateur

Dans la partie I des résultats, l'analyse du tableau 38 (appendice B) n'avait révélé aucune différence significative à travers les blocs. Elle indiquait toutefois que la perturbation était associée à un taux plus élevé d'initiations tout au long de l'année. A la suite de cette analyse, les enfants peuvent être considérés comme étant les agresseurs du groupe.

Les enfants ont été classés individuellement en fonction de la fréquence de leur initiation, globalement et chaque bloc, de façon à obtenir une vision détaillée de la position relative des membres du groupe. Le tableau 50 (appendice B) présente ces résultats. Il laisse apparaître une grande mobilité des sujets quant à leur position au cours de l'année.

Au classement global, les enfants perturbés occupent les premiers

rangs alors que l'enfant inhibé occupe le dernier. Les enfants normaux distribuent à travers les autres rangs. A l'intérieur des blocs, une constante ressort. Les trois premiers rangs des blocs demeurent occupés par des enfants perturbés agressifs à travers l'année. Quant à l'enfant II (inhibé), alors qu'il était dernier au classement au bloc I, sa fréquence d'agression le portera dans la moyenne aux blocs II et III.

Pour leur part, les enfants normaux présentent une distribution du classement très variable à travers les blocs, ne laissant aucune constante se dégager du portrait global.

Ces résultats peuvent être considérés comme représentatifs des agressions de séquences se terminant par la soumission ou la recherche d'aide. En effet, une analyse de la répartition de ces dernières a été exécutée et les résultats obtenus sont comparables à ceux des initiations de séquences.

a.1 Distribution des comportements agonistiques selon le statut des membres

Une analyse de la distribution des comportements laisse apparaître que les enfants des deux niveaux, inférieur et supérieur, ont initié des conflits avec les enfants des autres niveaux dans une proportion semblable. La distribution des comportements n'est donc pas en fonction du statut de dominance.

2. Dominant

Le terme "dominant" désigne ici le partenaire qui reçoit le dernier

geste de soumission dans une séquence. Le détail des données individuelles est rapporté aux tableaux 51 à 54 (appendice B). Elles ont été ensuite regroupées selon le type et sont disponibles au tableau 55 (appendice B). Comme le laissent apparaître les résultats, à chacun des blocs, la répartition de la dominance entre les enfants reste inchangée. Il ressort cependant que, tout au long de la période scolaire, les enfants perturbés reçoivent plus de soumissions en fin de séquence que les enfants normaux.

Par rapport au type, la dominance des enfants 1, 3, 4 et 11 (perturbés) s'exerce sur des enfants perturbés alors que la dominance de cinq enfants normaux (6, 12, 13, 16, 17) sur sept se fait aux dépens d'autres enfants normaux.

Dans la dernière partie des résultats, l'organisation des enfants dans une matrice de dominance révélera plus clairement un ordre qualitatif de dominance sociale pour chacun des blocs et ce à partir des mêmes comportements de soumissions.

Nous avons également examiné la proportion des conflits gagnés par les agresseurs. Les tableaux 56, 57, 58 et 59 (appendice B) présentent les résultats individuels selon des tables de contingences. Les comportements inscrits sur la diagonale représentent la fréquence de comportements gagnés.

La répartition selon les types à travers les blocs demeure la même comme l'indique le tableau 39.

Globalement, un enfant qui initie un conflit le gagne plus souvent qu'il ne le perd. La proportion de gains s'accroît au cours de l'année: 55% au bloc I, 67% au bloc II et 73% au bloc III. De plus, le type perturbé est associé au gain des conflits initiés. Globalement, en ce qui concerne les échanges perdus par les enfants perturbés, ce sont majoritairement des enfants perturbés qui les gagnent.

3. Dominé

Les enfants émettant le plus de comportements de soumission sont considérés ici comme les dominés du groupe.

Les soumissions ont déjà été l'objet d'une analyse dans la partie I des résultats. Ces derniers avaient alors mis en évidence que les enfants perturbés émettaient plus de soumissions et de recherche d'aide que les autres enfants et ce, à chacun des blocs, la répartition selon le type ne faisant ressortir aucune différence significative. Les enfants perturbés peuvent donc être considérés comme les dominés du groupe.

La partie IV des résultats présente une analyse plus détaillée des soumissions et de leur impact sur l'ordre qu'occupe chacun des enfants dans l'organisation du groupe.

4. Cibles

L'analyse du tableau 61 (appendice B) indique que la répartition des cibles selon le type demeure la même. Il est intéressant de souligner que les enfants normaux et perturbés ont été autant les uns que les autres les

Tableau 12

Fréquences observées des cibles des enfants perturbés globalement et selon les blocs
(test G)

Bloc	Type		Total	G
	Perturbé	Normal		
I	47	53	100	N.S.
II	71	40	111	$G_1=6.24^*$
III	43	43	86	N.S.
Total	161	136	297	$G_2=7.03^*$

* $p < .05$

cibles des agressions.

De manière à obtenir une information plus complète, nous avons subdivisé notre variable en ses composantes, soit: perturbé et normal.

Tel que l'indique le tableau 12, une différence significative apparaît au bloc II par rapport au type perturbé ($G_1 = 6.24$; $p' < .05$), ces enfants étant plus fréquemment la cible que les enfants normaux alors que la répartition est relativement égale aux deux autres blocs.

Le tableau 62 montre la répartition non-significative des cibles des initiations pour les enfants normaux. Tout au long de l'année, les enfants normaux sont plus fréquemment la cible de leurs initiations.

Relations dyadiques

La troisième partie des résultats a comme objet de résumer les relations sociales du groupe. Pour ce faire, la sélection des partenaires privilégiés sera tout d'abord examinée à chacun des blocs.

Le deuxième point à l'étude dans cette section sera la réciprocité des échanges, aspect complémentaire de l'assymétrie des échanges sociaux, qui sera examinée en troisième lieu, plus précisément, par rapport aux débuts de séquences.

A. Partenaires privilégiés

Dans la partie antérieure des résultats portant sur les interactions sociales, l'analyse du rôle interactif qu'est "cible" a déjà apporté des

éclaircissements quant aux relations dyadiques. Ainsi, si l'on considère l'orientation sociale des initiations agonistiques, il est clair que la distribution des gestes ne se fait pas au hasard. A l'exception des perturbés qui, aux blocs I et III ont tendance à orienter leurs initiations vers des pairs normaux, les enfants choisissent comme partenaire des enfants du même type.

Au plan individuel, chaque enfant a tendance à sélectionner des pairs spécifiques comme cibles préférées pour une proportion importante de ses gestes.

B. Réciprocité des échanges sociaux

L'analyse révèle que le nombre de choix préférentiels réciproques émis par les enfants normaux a tendance à diminuer à travers l'année alors que ce nombre augmente pour les enfants perturbés. Au bloc III, chacun des sujets perturbés émet des choix préférentiels réciproques.

Plus spécifiquement, au bloc I, quatre des sept enfants normaux (5, 7, 16, 17) ont des choix préférentiels réciproques tandis que trois enfants perturbés (1, 2, 4) sur cinq ont choisi un pair qui a fait de même. Au bloc II, seulement deux enfants normaux (5, 6) et deux enfants perturbés (1, 2) ont des choix préférentiels. Au bloc III, deux enfants normaux (7, 12) et cinq enfants perturbés (1, 2, 3, 4, 11) ont choisi un pair qui a fait de même.

C. Assymétrie des échanges sociaux

L'analyse des tableaux 45, 46, 47, 48 (appendice B) démontre qu'à chacun des blocs un nombre égal d'initiations se retrouve de chaque côté de la diagonale. Les initiations de séquences ne sont donc pas assymétriques. La partie IV des résultats examine plus en profondeur cet aspect des échanges sociaux, en tenant compte des catégories d'initiations et de l'ordre de dominance exprimés à chacun des blocs.

Organisation du groupe

A ce stade de l'analyse il nous apparaît opportun de rappeler au lecteur que le quatrième niveau, l'organisation du groupe sera détaillé en trois étapes. Premièrement, au niveau de la structure de pouvoir et de contrôle, les aspects suivants seront explorés pour chacun des blocs ainsi que pour les diverses catégories d'initiations d'échanges sociaux: le niveau de prédiction de la direction dyadique à partir de l'organisation du groupe, la linéarité et la rigidité.

La deuxième étape de l'analyse de l'organisation du groupe a comme objet les rôles sociaux des individus, soit ceux de dominants et de dominés, qui correspondent à la position des individus à l'intérieur de la hiérarchie. Alors que les rôles interactifs de la partie II de l'analyse réfèrent à un classement quantitatif relatif à l'initiation ou à la soumission, les rôles sociaux réfèrent à la qualité des échanges entre enfants de différents niveaux à l'intérieur d'une structure sociale.

Troisièmement, l'intégration/périphérialisation des membres du groupe selon le type et les blocs sera à l'étude. Les classes de conflit sont assez asymétriques pour qu'il nous soit possible de les analyser hiérarchiquement selon une procédure qui tend à minimiser le nombre total de rencontres agonistiques sous la diagonale de la matrice de dominance et qui met en évidence la dimension qualitative des interactions (Strayer, 1978; Strayer et Strayer, 1976, 1980).

L'examen du tableau 13 laisse voir que l'ordre de dominance découlant d'une part des catégories d'attaques et de menaces et d'autre part des conflits de position et d'objet s'avère être très différent à chacun des blocs.

A la lumière de la littérature ainsi que des résultats obtenus lors du calcul de l'ordre de dominance selon ces catégories, les attaques et menaces ont été choisies comme index primaire de dominance pour chacun des blocs.

Les sections subséquentes rendent plus explicites certaines mesures utilisées.

Selon Strayer et Strayer (1976, 1980) le degré de correspondance des observations avec le modèle de dominance linéaire s'évalue en termes du pourcentage des relations dyadiques observées qui correspondent à la règle de transitivité linéaire. Cette "linéarité" nous informe sur le nombre d'épisodes dans lesquels un individu se voit assigner une position dans la hiérarchie sous un autre qu'il domine avec succès et l'on peut dire

Tableau 13

Ordre de dominance des sujets à chacun des blocs selon les catégories de comportements utilisées

Ordre de dominance	Blocs					
	Bloc I		Bloc II		Bloc III	
	Attaques et menaces	Conflits de position et d'objet	Attaques et menaces	Conflits de position et d'objet	Attaques et menaces	Conflits de position et d'objet
1	16	11	17	1	4	7
2	13	6	3	5	11	5
3	17	12	13	6	3	4
4	1	7	1	3	2	13
5	3	2	2	2	16	1
6	5	5	5	11	1	12
7	6	4	6	17	7	
8	2	13	4	16	13	(16-17-11-6-2-3)
9	7	3	16	13	12	
10	4	1	12	12	6	
11	12	16	7	4	5	
12	(11)	(17)	(11)	(7)	(17)	

qu'il existe alors une relation circulaire entre deux ou plusieurs individus (Strayer et Cummins, 1980). De plus, c'est ce pourcentage d'interactions dans une direction qui rend possible la prédiction de résultats (Missakian, 1980). La formule de Strayer et Strayer (1976) a été utilisée pour calculer la linéarité des relations soit,

$$\% \text{ de linéarité} = 100 \frac{\text{Renversements}}{\text{Total des dyades} - \text{relationnels}}$$

Le total des dyades correspond au nombre de dyades observées qui s'engagent dans la forme spécifique de conflit et les renversements relationnels correspondent au nombre de relations observées qui violent la règle de dominance linéaire.

Pour sa part, la "rigidité" reflète le niveau d'unidirectionnalité des réponses aux agressions pour les formes de conflits étudiées. Elle nous informe donc sur le nombre d'épisodes dans lesquels le membre habituellement subordonné d'une dyade domine occasionnellement dans une rencontre agonistique (Lehner, 1979; Strayer et Cummins, 1980; Strayer et Strayer, 1976; 1980) et obtient un résultat contraire aux prédictions du modèle de dominance linéaire. La formule utilisée pour calculer le degré de rigidité est celle de Strayer et Strayer (1976) soit,

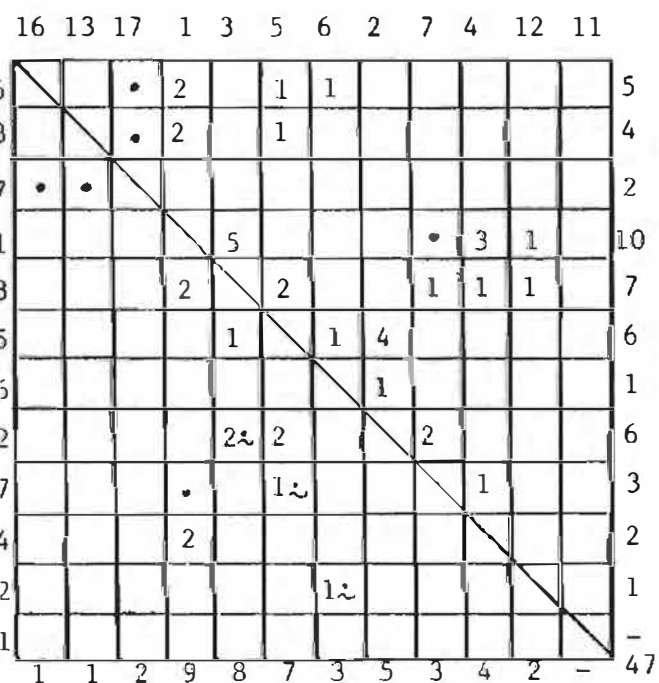
$$\% \text{ de rigidité} = 100 \frac{\text{Renversements}}{\text{Total des épisodes} - \text{épisodiques}}$$

Le total des épisodes signifie toutes les interactions observées dans une catégorie donnée et les renversements épisodiques sont les instances

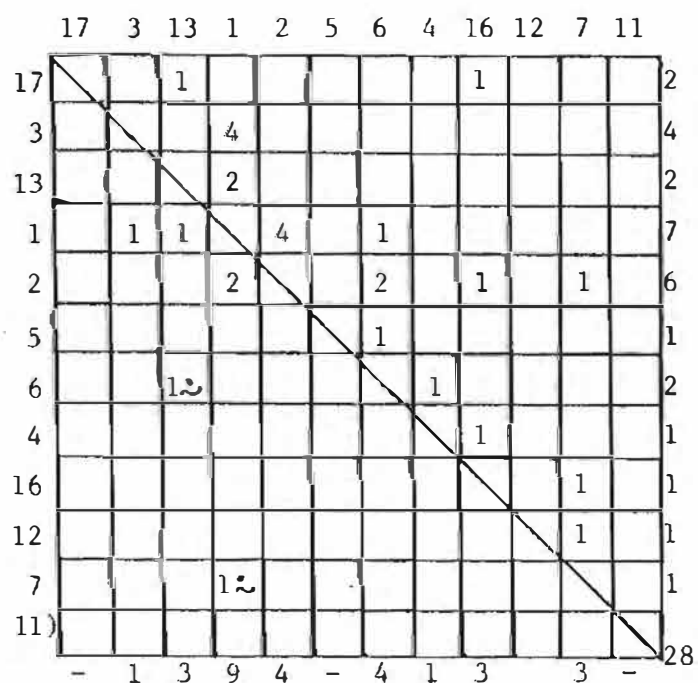
Tableau 14

Classement de statut selon les blocs

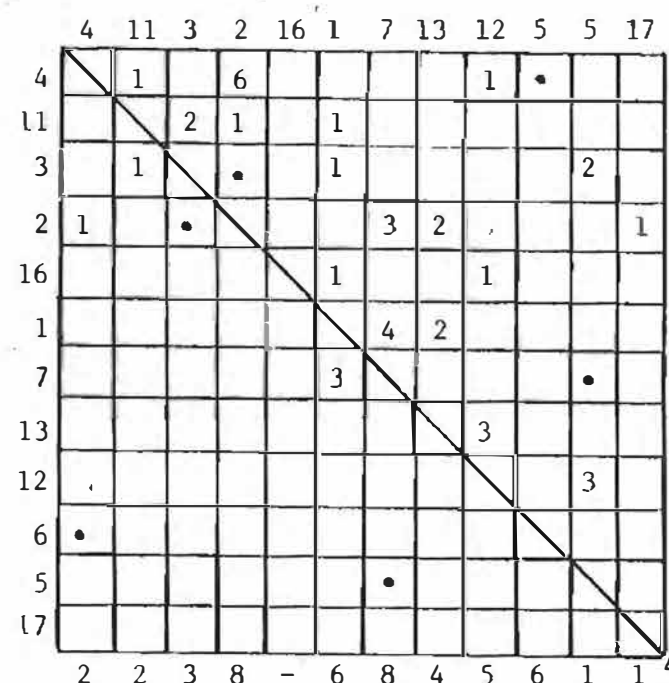
Bloc I



Bloc II



Bloc III



occasionnelles dans lesquelles un individu habituellement dominant se soumet ou perd.

Un autre type de relation se retrouve sous la diagonale: les "égalités établies" ou liens dyadiques. Ils représentent les épisodes dans lesquels deux membres d'une dyade dominent dans un nombre égal de rencontres et implique habituellement des individus classés dans des positions adjacentes à l'intérieur de la hiérarchie (Strayer et Cummins, 1980).

A. Linéarité et rigidité des relations

La comparaison systématique des interactions agonistiques de la catégorie "attaques et menaces" à chacun des blocs conduit à la dérivation des classements de statut montrés au tableau 14. Le tableau 15 rapporte le détail des mesures effectuées à partir de ces matrices de dominance.

Au bloc I, 77% des observations se situent au-dessus de la diagonale et sont donc conformes à la hiérarchie de dominance dérivée. Sur une possibilité de 66 dyades dans le groupe, 23 se sont engagées dans les interventions soit, 35%.

Puisqu'il y a eu trois renversements relationnels, la linéarité de la hiérarchie attaque-menace est de 87%. Les renversements impliquent des enfants de bas niveaux vers des enfants de niveau intermédiaire. Trois épisodes sous la diagonale indiquent des relations "serrées". Deux de celles-ci impliquent un enfant élevé vers les deux plus élevés que lui et l'autre un enfant de bas niveau vers un enfant élevé. Finalement, comme

Tableau 15

Calcul de la dominance à partir des attaques et des menaces

Bloc	Conformité au modèle linéaire	Linéarité (%)	Rigidité (%)	Dyades impliquées (%)
I	77	87	85	35
II	79	88	86	24
III	89	100	89	30

le résultat de 7 épisodes a été contraire à celui espéré, l'index de rigidité nous indique que la soumission à l'attaque et aux menaces a été unidirectionnelle dans 85% des relations dyadiques et implique majoritairement des enfants de niveau intermédiaire vers des enfants soit intermédiaires ou élevés.

Au bloc II, sur 28 épisodes agonistiques conduisant à la soumission, six se situent sous la diagonale. 79% des épisodes sont donc conformes à la hiérarchie de dominance dérivée. Seize des 66 dyades possibles, soit 24% se sont engagées dans des attaques et menaces conduisant à la soumission. Puisqu'il y a eu deux renversements relationnels, la linéarité de la hiérarchie attaque-menace est de 88%. Les renversements impliquent un enfant de bas niveau menaçant et un autre de niveau intermédiaire attaquant des enfants de haut niveau. Aucun lien dyadique n'apparaît dans cette matrice de dominance. Finalement, comme le résultat de quatre

Tableau 16

Répartition du total des initiations de conflits à chacun des blocs

Bloc I

	16	13	17	1	3	5	6	2	7	4	12	11
16			6	2			1	1				
13	1		1	4			1	2			1	3
17	5	1									1	
1					5	1	1	2	8	8	2	
3	1			14		7	1	8	6		2	1
5	2			1	1		1	10	2			1
6	1								1		1	2
2	1	1			3	7	1		6		3	1
7				2	1		1	1		1	1	1
4	2		1	3	1		1	1				
12	1	2				1	2		2			
11									1			
	14	4	8	26	11	18	11	22	26	9	11	9

Bloc II

	17	3	13	1	2	5	6	4	16	12	7	11
10			1	1					1	11	1	
13	3				14	5		2	2	1		1
7	13	1			2			2				
27	1		6	3		14		2		5		3
40	2	1	8	1	7		1	3	1	1	3	2
18	5					1		6				
5	6		1	1	1	2	6			1		1
23	4		2	1	2			4		2		1
8	16	1			3		1					3
9	12			3			1	3				
8	7				3	2				2		1
1	11		1		2	1	2		1	1		
	3	18	10	35	25	11	22	5	22	7	10	6

Bloc III

	4	11	3	2	16	1	7	13	12	6	5	17
15		2	1	8		3				2	1	2
26	11			4		1				1		
5	3	2	5		2		1	2			2	1
34	2	7	4	1			1	3	3	1	1	2
29	16					1			1			
7	1				1			9	5	1		1
13	7	1			3	1	4			1		1
14	13	1			1		3			3		
8	12					1	2	3				4
7	6					2			1			
8	5	1		1		3						
8	17											
	12	11	7	15	1	20	17	11	8	6	10	8

Tableau 17

Prédiction des initiations à partir de l'index primaire
de dominance

Bloc	Initiations totales	Conflits con- duisant à la soumission	Attaques	Menaces	Conflits de position et d'objet
I	63	76	83	75	71
II	57	52	54	60	49
III	62	62	68	78	33

épisodes a été contraire à celui espéré, l'index de rigidité est de 86%. Ces épisodes impliquent des enfants de niveau élevé et sont composés de menaces.

Au bloc III, 89% des interactions sont conformes à la hiérarchie de dominance dérivée. Seulement 20 dyades se sont engagées dans la catégorie de conflit, soit 30%. Puisqu'il n'y a eu aucun renversement relationnel, la linéarité de la hiérarchie attaque-menace est de 100%. Trois épisodes indiquent des liens dyadiques: le premier entre deux enfants de haut niveau, le deuxième entre un enfant de bas niveau et un de niveau élevé et un dernier entre un enfant de bas et un enfant de niveau intermédiaire. Finalement, comme le résultat de cinq épisodes a été contraire à celui espéré, la soumission à l'attaque et aux menaces a été unidirectionnelle dans 89% des cas. Deux renversements épisodiques impliquent des dyades de haut niveau; les trois autres impliquent deux enfants de niveau intermédiaire.

B. Niveau de prédiction des interactions

L'unidirectionnalité de ces matrices n'est pas comparable à celle du total de l'agonisme initié à chacun des blocs comme l'indique le tableau 16. Le tableau 17 résume les degrés de prédictions obtenus dans cette section pour les différentes catégories.

Au bloc I, la majorité des enfants ont initié des conflits avec des enfants de rang plus élevé. Dans cette matrice, 37% des initiations sont sous la diagonale, résultat indiquant que la connaissance de l'organisation du groupe n'aurait prédit la direction dyadique que dans 63% des épisodes mais ne pourrait pas nécessairement prédire l'initiateur d'un conflit. Comme l'indique Strayer (1980), "cette distinction met l'emphasis sur l'importance de prêter attention à l'initiation et à la réponse dans l'analyse de l'interaction agonistique".

Dans cette matrice, la majorité des conflits sous la diagonale résultent en contre-attaques; de plus, pas de réponse ou ignorés sont distribués à peu près également des deux côtés de la diagonale. Pour cette dernière classe de conflit, la connaissance de la hiérarchie ne nous permet donc pas de faire de prédictions.

Au bloc II, 43% des interactions ont été initiées vers des enfants de niveau supérieur, indiquant que la connaissance de l'organisation du groupe ne permet de prédire que 57% des initiations. Près de 60% des conflits sous la diagonale résultent en des contre-attaques, pas de réponse ou ignorés.

Au bloc III, 38% des initiations ont été émises vers des enfants de niveau supérieur. Ici comme aux deux autres blocs la connaissance de la structure de dominance ne nous permet que de faibles prédictions (62%).

La moitié des conflits sous la diagonale sont soit des contre-attaques, ou des pas de réponse et ignorés; leur distribution des deux côtés de la matrice correspond à celle du total des initiations soit 39% sous et 61% sur.

L'étape subséquente est donc l'élimination des épisodes de contre-attaque, pas de réponse et ignoré de la matrice totale d'initiation. L'arrangement résultant est illustré au tableau 63 (appendice B) nous laissant voir les actes initiés conduisant à la soumission.

Au bloc I, 16 épisodes se retrouvent sous la diagonale. La structure de dominance établie permet donc de prédire 76% de ces conflits, ce qui est quand même éloigné du degré de prédiction permis par les structures de primates. Vingt-neuf dyades, soit 44% se sont engagées dans des conflits conduisant à la soumission.

Au bloc II, 31 épisodes se trouvent encore sous la diagonale, permettant une faible prédiction de 52% des interactions. Vingt-huit dyades se sont engagées dans ces interventions, soit 42%. Au bloc III, le taux de prédiction demeure le même: 62% pour 27 dyades, soit 41%.

Examinons maintenant le niveau de prédiction pour chacune des catégories initiées menant à la soumission soit, attaques, menaces et conflits de

position et d'objet.

Premièrement, des attaques initiées à la soumission (voir tableau 64) au bloc I quatre se retrouvent sous la diagonale, ce qui donne un niveau de prédiction de 83%. Dix-sept dyades, soit 26% se sont engagées dans ces conflits. Des menaces initiées, six se retrouvent sous la diagonale, comme l'indique le tableau 65 (appendice B), nous donnant un niveau de prédiction de 75%. Quinze dyades, soit 23%, se sont engagées dans cette classe de conflit. Quant aux conflits de position et d'objet, l'ordre de dominance basé sur les attaques et menaces permet une prédiction de 71% alors que 15 dyades, soit 23% se sont engagées dans ces conflits (voir tableau 66, appendice B). Par contre, si l'on place les conflits d'objets et de position dans une matrice selon l'ordre de dominance établi avec leur catégorie, les prédictions sont de l'ordre de seulement 29%, avec 15 interventions sous la diagonale, tel que présenté au tableau 67.

Les résultats se présentent différemment au bloc II: 54% pour les attaques initiées, 60% pour les menaces initiées, 49% pour les conflits de position et d'objet classés selon l'indice primaire et 46% pour les conflits de position classés selon un ordre propre à cette catégorie.

Il est possible que le peu d'accord avec les prédictions du modèle de dominance linéaire soit dû aux nombreuses interventions des sujets perturbés masculins. Ceux-ci ont émis plus de 60% des interactions sous la diagonale dans chacune des matrices d'initiations dont il vient d'être

Tableau 18
Calcul de la dominance à partir de la catégorie "attaques"

Bloc	Conformité au modèle linéaire	Linéarité (%)	Rigidité (%)	Dyades impliquées (%)
I	78	88	91	26
II	77	91	100	17
III	88	86	96	20

question. De plus, le pourcentage de dyades impliquées dans les interventions est plutôt bas soit: 17% pour les attaques; 14% pour les menaces et 32% pour les conflits d'objet.

Le taux de prédiction est encore plus variable au bloc III soit: 68% pour les attaques avec 20% des dyades, 78% pour les menaces avec 14% des dyades et 33% pour les conflits de position et d'objet avec 18% des dyades. Ce dernier taux demeure bas lorsque l'on examine la distribution des initiations selon l'ordre de dominance propre à cette catégorie, soit 44%.

Les derniers taux de prédiction ne peuvent être expliqués qu'en partie par le pourcentage des garçons perturbés par rapport aux initiations sous la diagonale: 66% des attaques, 25% des menaces, 17% des conflits de position et d'objet et 50% de cette catégorie selon son ordre propre.

C. Linéarité et rigidité des relations de dominance calculées pour chacune des catégories

Au plan des attaques, le tableau 18 résume l'information ressortant des matrices à chacun des blocs (voir le tableau 68 de l'appendice B). Au bloc I, sur 23 interactions, cinq sont contraires à la direction espérée par l'ordre de dominance établi. La structure de dominance prédit dans le résultat de seulement 78% des interactions. Le lien dyadique entre 17 et 13 se maintiendra malgré l'information de menaces. Il y a eu deux violations de la règle de transitivité linéaire, l'une entre deux enfants de niveau intermédiaire et l'autre entre un enfant de niveau intermédiaire vers un enfant de haut niveau, ce qui donne donc une linéarité de 88%. Par ailleurs, deux attaques-soumission ont violé les relations observées ce qui nous donne un indice de rigidité de 91%. Elles concernent un enfant de niveau intermédiaire vers l'enfant de niveau élevé juste au-dessus de lui.

Au bloc II, trois des interactions attaques-soumission se sont terminées dans la direction contraire à celle espérée. La structure de dominance permet donc la prédiction de seulement 77% des interactions observées. Il y eu un seul renversement relationnel impliquant un enfant de milieu intermédiaire vers un enfant de haut niveau, ce qui donne une linéarité de 91%. Il existe deux égalités dyadiques entre des enfants de niveau élevé. Aucune intervention n'a violé les relations observées, ces interactions sont donc complètement unidirectionnelles.

Tableau 19

Calcul de la dominance à partir de la catégorie "menaces"

Bloc	Conformité au modèle linéaire	Linéarité	Rigidité	Dyades impliquées (%)
I	67	67	100	23
II	80	89	93	14
III	83	80	89	14

A l'intérieur du bloc III, 86% des attaques-soumission se sont terminées dans la direction espérée selon les relations de dominance établies. Seulement deux séquences violent la règle de transitivité linéaire. La linéarité est donc de 86%. Elles impliquent une dyade d'enfants de niveau élevé ainsi qu'une dyade de niveau intermédiaire. Un lien étroit existe entre un enfant de bas niveau et un enfant de haut niveau. Comme seulement un renversement épisodique a été observé, l'unidirectionnalité des relations de dominance s'élève à 96%. Ce dernier concerne deux enfants de niveau élevé.

En ce qui a trait aux menaces, le tableau 19 rapporte le détail de l'analyse du tableau 69 (appendice B). Au bloc I, les interactions ne reflètent pas très bien les prédictions de dominance linéaire. Seulement 67% des résultats peuvent être prédits par les 24 épisodes. Puisque cinq épisodes violent la loi de transitivité linéaire, la linéarité de cette

catégorie est de 67%. Les épisodes impliquent tout d'abord deux enfants de haut niveau puis les enfants de bas niveau vers un enfant de niveau élevé et des enfants de niveau intermédiaire. Par contre, aucun épisode n'a un résultat allant à l'encontre de ceux espérés et cette classe de conflit est donc 100% unidirectionnelle.

Au bloc II, 80% des interactions des menaces-soumission sont en accord avec les prédictions du modèle de dominance linéaire. Un épisode viole la loi de transitivité linéaire. Ce renversement implique un enfant de bas niveau et un enfant de niveau élevé. La linéarité est donc de 89%. Un épisode va à l'encontre de ceux espérés entre un enfant de niveau intermédiaire et un de niveau élevé; la classe de conflit est donc rigide à 93%. Une égalité existe entre deux enfants de niveau élevé.

Au bloc III, les menaces reflètent les prédictions de dominance linéaires à 83%. Deux renversements relationnels sont observés; l'index de linéarité est donc de 80%. Les dyades impliquées sont une paire d'enfants de haut niveau et une paire d'enfants constituée d'un enfant de bas niveau et d'un enfant de niveau intermédiaire. Deux épisodes vont à l'encontre des résultats espérés; cette classe de conflit est donc unidirectionnelle dans une proportion de 89%. Ce sont deux enfants de niveau intermédiaire qui s'engagent dans les renversements épisodiques.

La catégorie conflits de position et d'objet est celle qui correspond le moins au modèle de dominance linéaire tel que présenté par le classement primaire. Au bloc I, 33% des résultats de conflits sont prédits par cet

Tableau 20

Calcul de la dominance à partir de la catégorie
"conflits de position et d'objet" et selon l'index primaire

Bloc	Conformité au modèle linéaire	Linéarité	Rigidité	Dyades impliquées (%)
I	33	44	100	23
II	54	52	95	32
III	50	45	100	18

ordre. Comme le montre le tableau 20 qui résume l'information des matrices de dominance des trois blocs (voir tableau 70 de l'appendice B), il y a eu neuf renversements relationnels des relations espérées, ce qui nous donne un index de linéarité de seulement 44%. Aucun épisode de conflit n'a violé les relations dyadiques établies nous laissant avec un indice de rigidité de 100%.

Le classement de dominance des conflits de position et d'objet au bloc II obtient un niveau de prédiction de 54%, une linéarité de 52% et un taux d'unidirectionnalité de 95%. Les résultats au bloc III sont semblables, la catégorie conflits d'objet et de position ne correspondant qu'à 50% aux prédictions linéaires avec une linéarité de 45% et un index de rigidité de 100%.

Par contre, si l'on examine la dominance à partir de matrices basées sur les conflits d'objet et de position, tel que présenté au tableau 71 de l'appendice B et résumé au tableau 21, 95% des interactions se situent au-dessus de la diagonale et sont donc conformes à la hiérarchie de dominance dérivée. 23% des dyades participent à cette forme de conflit.

Puisqu'il n'y a eu qu'un seul renversement relationnel, la linéarité est de 93%. Ce renversement implique un enfant de bas niveau vers l'enfant le plus élevé. Deux épisodes indiquent des relations serrées; une entre deux enfants de niveau intermédiaire. Finalement, l'unidirectionnalité des relations est de 100%.

Au bloc II, le taux de prédiction est faible (70%). 35% des dyades (23) ont participé à ces interactions. Il y a eu cinq renversements relationnels; ce qui nous laisse avec un index de linéarité de 79%. Trois impliquent premièrement un enfant de bas niveau et deux enfants de niveau intermédiaire vers un enfant de haut niveau. Les deux autres impliquent un enfant de niveau intermédiaire vers un enfant élevé et un enfant de bas niveau vers un enfant intermédiaire.

Comme il y a eu deux renversements épisodiques, l'index de rigidité est de 95%. Ces renversements impliquent premièrement une dyade d'enfants de niveau élevé et deuxièmement, une dyade d'enfants de niveau intermédiaire.

Par contre, si l'on analyse la matrice de dominance résultant de ce classement au bloc III, 94% des interactions se trouvent en accord avec le

Tableau 21

Calcul de la dominance à partir des conflits de position et d'objet.

Bloc	Conformité au modèle linéaire (%)	Linéarité	Rigidité	Dyades impliquées	Prédiction des initia- tions
I	95	93	100	23	33
II	70	79	95	32	46
III	94	100	100	18	44

modèle. Une seule interaction se retrouve sous la diagonale; un lien dyadique entre deux enfants de niveau élevé. Les relations selon cette catégorie sont donc complètement linéaires et unidirectionnelles.

D. Rôles sociaux

1. Dominant selon l'index primaire

Au début de l'année, trois enfants normaux (16, 13, 17) et un enfant perturbé (1) se trouvent au haut de la hiérarchie. Au bloc II, nous retrouvons deux de ces normaux (17, 13) aux premières positions. Ils sont accompagnés des enfants 3 et 1 (perturbés). Au bloc III, quatre perturbés sont à la tête de la hiérarchie (4, 11, 3 et 2).

2. Dominance selon l'ordre des conflits de position et d'objet

Au bloc I, à la tête de la hiérarchie se situent dans l'ordre, un

enfant perturbé (11) et trois normaux (16, 12 et 7). Au bloc II, nous retrouvons un enfant perturbé (1), deux normaux (5, 6) et un perturbé (3). Au bloc II, deux enfants normaux (7, 5), un perturbé (4) et un normal (13) se situent au haut de la hiérarchie.

3. Enfants dominés selon l'index de dominance primaire

Au bloc I, ce sont deux perturbés (2, 4) et deux normaux (7, 12) que nous retrouvons au bas de la hiérarchie. Au bloc II, un perturbé (4), et trois normaux (17, 16, 12) s'y trouvent. Au bloc III, ce sont quatre normaux (12, 6, 5, 17) qui sont les plus dominés.

4. Enfants dominés selon l'ordre des conflits de position et d'objet

L'analyse des matrices de dominance révèle que les enfants suivants se situent au bas de la hiérarchie: au bloc I, quatre normaux (3, 1, 13, 16); au bloc II, quatre normaux aussi (4, 13, 16, 12) et au bloc III, deux normaux (1, 12).

E. Intégration/périphérialisation des membres

1. Périphérialisation

Certains enfants n'ont jamais été dominants à la fin d'une séquence. De par ce fait, il devient impossible de se prononcer quant à leur position dans la structure de pouvoir. Ainsi, si l'on considère premièrement la structure de dominance, deux enfants peuvent être considérés comme périphériques. Ce sont: aux blocs I et II, l'enfant 11, perturbé et au bloc III,

l'enfant 17 normal.

Si l'on considère maintenant l'ordre de dominance selon la catégorie "conflits de position et d'objet", aux blocs I et II l'enfant 17, (normal) se trouve à l'extérieur de la structure. Au bloc III, l'enfant 7 (normal) est périphérique.

Au bloc III, six enfants sont périphériques: ce sont les enfants 16, 17 et 6 (normaux) ainsi que 2, 3 et 11 (perturbés).

2. Intégration

L'intégration des membres à travers les blocs sera examinée selon que les enfants sont soit perturbés ou normaux. En ce qui concerne les matrices de dominance construites à partir des "attaques" et "menaces", aux blocs I et II, les enfants perturbés se retrouvent à tous les niveaux de la structure aux positions 4, 5, 8, 9 et périphérie (bloc I) et aux positions 2, 4, 5 8 et périphérie (bloc II). Au bloc III, ils se retrouvent au haut de la hiérarchie aux positions 1, 2, 3, 4 et 6. Au bloc I, les enfants normaux se situent surtout au haut de la hiérarchie (1, 2, 3, 6, 7, 9, 11). Avec l'année leurs positions vont descendre (1, 3, 6, 7, 9, 10, 11) et au bloc III, ils occupent le bas de la hiérarchie (5, 7, 8, 9, 10, 11, 12).

Si l'on considère maintenant l'ordre des enfants à partir de la matrice de conflits de position et d'objet, au bloc I, les enfants perturbés se situent à tous les niveaux aux positions 1, 5, 7, 9 et 10. Au

bloc II, ils se situent aux positions 1, 4, 5, 6 et 11. Au bloc III, ils se situent aux positions 3, 5 et périphérie.

Aux blocs I et II, les enfants normaux se retrouvent surtout au haut de la hiérarchie aux positions respectives: 2, 3, 4, 6, 8, 11 et périphérie alors qu'au bloc II ils ont tendance à se situer au centre aux positions 2, 3, 7, 8, 9, 10 et périphérie.

Résumé des résultats

Profil des schèmes de comportements agonistiques

D'une manière générale, c'est au bloc I que l'on retrouve l'émission la plus importante de comportements. Les blocs I et II sont équivalents par rapport au nombre de séquences initiées ainsi que par rapport à la proportion de ces dernières qui se termine par une soumission. Au bloc II, les comportements intermédiaires sont moins nombreux, résultat indiquant que les séquences d'interaction sont d'une durée plus limitée. Au bloc III, on note une diminution importante du nombre de séquences initiées et du nombre qui se termine par une soumission.

A. Diversité des catégories employées

Attaques, menaces et conflits de position et d'objet contribuent à plus de 60% des observations: 98% des débuts de séquences, 50% des comportements intermédiaires, 19% des réponses immédiates et 10% des fins de séquences.

La catégorie (autre) composée des ignorés et des pas de réponse contribue à 21% du total, 33% des comportements intermédiaires, 54% des réponses immédiates et 40% des fins de séquences. Les soumissions représentent 12% des comportements intermédiaires, 16% des réponses immédiates

à l'agonisme initié et 47% des observations recueillies en fin de séquence. Il est intéressant de noter que 10% des séquences se terminent immédiatement par une première réponse de soumission, de la part d'un des deux enfants impliqués dans la dyade.

Les ripostes ne représentent qu'un pourcentage minime du total des données accumulées soit, de 3 à 10%. Enfin, les adultes n'interviennent que dans 3% des observations.

B. Diversité des schèmes employés à l'intérieur des catégories

L'examen des schèmes les plus employés pour chacune des catégories à chacune des trois subdivisions de la séquence révèle que les attaques sont représentées dans une proportion de 75 à 90% par pousser, saisir et frapper, les menaces sont représentées dans une proportion de 60 à 70% par esquisse de prendre et esquisse de frapper, les conflits de position et d'objet sont représentés dans une proportion de 50 à 67% par mettre la main sur un objet, les soumissions sont représentées dans une proportion de plus de 80% par fuir, pas arrière, se protéger et céder l'objet, pas de réponse et ignoré se partagent à peu près également les pourcentages de la catégorie autres.

C. Contribution des catégories aux séquences observées à chacun des blocs

Si l'on considère toutes les fréquences émises à travers l'année, la contribution de quatre catégories de réponses agonistiques à l'ensemble des fréquences observées à chacun des blocs demeure stable à travers l'année.

Ce sont la catégorie pas de réponse et ignoré, les soumissions, les menaces et les ripostes.

Par contre la contribution des catégories attaques et conflits de position et d'objet à l'ensemble des comportements agonistiques à chacun des blocs change avec le temps. Au bloc I leur proportion est égale; au bloc II les attaques accusent une diminution de l'importance de leur fréquence comparativement au total des catégories alors que les conflits de position et d'objet sont significativement plus élevés. Inversement au bloc III, l'importance des attaques comparativement au total des catégories est plus grande qu'aux deux autres blocs alors que celle des conflits de position et d'objet est moindre.

Pour ces deux dernières catégories, l'examen des résultats significatifs par rapport à la contribution des comportements à la fréquence totale à chacun des blocs en fonction de la séquence et du type interaction fait ressortir des résultats intéressants. En effet, au bloc II, la diminution de la contribution des attaques se situe au niveau des débuts de séquence alors que ce sont les perturbés qui en émettent significativement moins, ainsi qu'au niveau des comportements intermédiaires. Toujours au bloc II, c'est au niveau des débuts de séquence que la catégorie conflits de position et d'objet contribue plus à la somme totale des comportements exprimés qu'aux deux autres blocs.

Au bloc III, l'importance des attaques est expliquée par les comportements intermédiaires. En ce qui concerne les conflits de position et

d'objet, c'est au niveau des initiations que leur fréquence contribue moins à la somme des comportements exprimés à ce bloc, ainsi qu'au plan des comportements intermédiaires alors que les normaux en émettent moins proportionnellement aux autres blocs.

Quoique quatre catégories de réponses agonistiques ne comportent pas de changement significatif dans leur contribution comparativement au total des fréquences à chacun des blocs à travers le temps, l'examen des moments de la séquence laisse apparaître certaines variations dans la contribution pour certaines d'entre elles aux blocs II et III.

Au bloc II, il y a plus d'ignoré et pas de réponse au plan des comportements intermédiaires et plus de contre-attaques en fin de séquence comparativement aux deux autres blocs.

Au bloc III, au niveau des comportements intermédiaires, les ripostes expliquent un moins grand nombre du total des comportements agonistiques exprimés alors qu'en fin de séquence, la fréquence des contre-attaques contribue moins au score total comparativement aux deux autres blocs et que celle des soumissions prend une plus grande importance.

D. Répartition des comportements selon le type à travers les blocs

Si l'on considère tous les comportements agonistiques, la seule différence significative qui apparaisse dans la répartition de l'agoniscité entre les perturbés et les normaux se situe au bloc I alors que c'est à cette période scolaire que leur taux de fréquence accuse une différence

moins importante. Cependant, tout au long de l'année, tant au plan global que du début des séquences ou des comportements intermédiaires les perturbés ont émis plus de comportements, plus précisément dans une proportion de 60% par rapport à 40%. En ce qui concerne les fins de séquences, les deux sous-groupes sont égaux en termes de proportions. Toutefois, les perturbés émettent plus de soumissions que les normaux à chacun des blocs.

Séquences d'interaction sociale

A. Participation sociale

La contribution des enfants perturbés et normaux aux taux de participation sociale est stable à travers l'année. D'une manière générale, à chacun des blocs, les enfants perturbés participent à plus d'échanges. Cette proportion va même en s'accroissant pour les sujets perturbés (48 à 50%) alors qu'elle diminue pour les sujets normaux (46 à 40%).

B. Rôles interactifs

L'analyse de la contribution des perturbés et les normaux de la fréquence totale à chacun des blocs ne laisse voir aucun changement à travers l'année quant aux différents rôles d'initiateurs, de dominant et de dominé. Tout au long de l'année les enfants perturbés adoptent plus souvent ces rôles, surtout celui d'initiateur, dans les échanges dyadiques que les enfants normaux. Les enfants des deux types sont cependant aussi souvent la cible des conflits.

Si l'on examine le détail des fréquences à l'intérieur de chacun des deux types quant au rôle de cible, il apparaît que, dans l'ensemble les enfants normaux et perturbés sont autant les uns que les autres la cible de leurs conflits. Par contre, au bloc II, les enfants perturbés choisissent d'une manière significative, plus souvent d'autres enfants du même type comme partenaires privilégiés.

Précisons aussi qu'un enfant gagne plus souvent qu'il ne perd un conflit qu'il a initié et ce dans une proportion qui s'accroît avec l'année (55% au bloc I; 67% au bloc II, 73% au bloc III).

Par ailleurs, les enfants sont majoritairement dominés par des enfants du même type. De plus, la distribution des comportements initiateurs n'est pas fonction du statut de dominance. Les enfants de niveaux inférieur et supérieur dans la hiérarchie dont nous parlerons à la partie IV des résultats, incluent des conflits vers les enfants de ces deux niveaux dans une proportion semblable tout au long de l'année.

Relations dyadiques

A. Partenaires privilégiés

La distribution des gestes sociaux ne se fait pas au hasard. A l'exception du bloc II en ce qui concerne les perturbés, les enfants ont tendance à orienter leurs initiations vers des pairs normaux. De plus, chaque enfant a tendance à sélectionner des pairs spécifiques comme cible préférée.

B. Réciprocité des échanges

D'une manière générale, le nombre de choix préférentiels réciproques émis par les enfants normaux a tendance à diminuer à travers l'année alors que ce nombre augmente pour les enfants perturbés. Au bloc III, chacun des sujets perturbés émet des choix préférentiels réciproques.

C. Assymétrie des échanges sociaux

La répartition des initiations de séquences n'indique aucune assymétrie dans les échanges. La partie IV des résultats examine cet aspect plus en profondeur en tenant compte des catégories d'initiations.

Organisation du groupe

A. Structure de pouvoir

L'analyse des relations de dominance selon l'indice primaire indique qu'à travers les blocs elles devenaient de plus en plus conformes au modèle de dominance linéaire (77, 79 et 89%), de plus en plus linéaires (87, 88 et 100%) et de plus en plus unidirectionnelles (85, 86 et 89%).

Les relations de dominance selon la catégorie conflits de position et d'objet. sont différentes. Aux blocs I et III, elles sont majoritairement conformes à l'ordre de dominance établi (95, 94%), linéaires (93 et 100%) et complètement unidirectionnelles (100%). Au bloc II, seulement 70% des relations sont conformes au modèle linéaire et 21% violent la règle de transitivité. Elles sont cependant très unidirectionnelles (95%). Cet

ordre de dominance ne permet qu'une faible prédiction (33 à 46%) des initiations.

L'examen de l'agonisme par catégorie de conflit laisse voir que les attaques-soumission sont le type d'échange qui correspond le plus aux résultats espérés par l'ordre de dominance établi. De 77 à 88% des interactions sont conformes au modèle linéaire. La linéarité varie entre 86 et 91% et la rigidité de 91 à 100%.

Au bloc I, la catégorie menaces-soumission n'est conforme qu'à 67% au modèle de dominance et 33% des relations sont complètement unidirectionnelles. Au bloc II et III respectivement, 80 et 83% des relations sont conformes au modèle; la linéarité est de 89 et 80% et l'unidirectionnalité se chiffre à 93 et 89%.

Seul le taux d'unidirectionnalité des conflits de position et d'objet selon l'index primaire correspond aux résultats espérés (100, 95 et 100%). Le pourcentage de conformité des initiations varie entre 33 et 54% et la linéarité entre 44 et 52%.

Peu d'enfants prennent part aux conflits. En effet, le pourcentage des dyades impliquées varie entre 15 et 35% dépendamment des catégories de conflit, les attaques et menaces étant celles qui comptent le plus grand nombre de dyades.

Si l'on examine la répartition des échanges sous la diagonale entre les enfants des différents niveaux, les résultats indiquent que, pour

chacune des catégories, les trois niveaux sont représentés (bas, intermédiaire et élevé) à chacun des blocs. Ils se répartissent comme suit:

renversements relationnels

25% entre des enfants de bas niveau vers ceux de niveau intermédiaire,

25% entre des enfants de bas niveau vers ceux de niveau élevé,

12.5% entre des enfants de niveau intermédiaire,

12.5% entre des enfants de niveau intermédiaire vers des enfants de niveau élevé,

25% entre des enfants de niveau élevé.

liens dyadiques

50% entre des enfants de niveau élevé,

20% entre des enfants de niveau intermédiaire,

10% entre des enfants de bas niveau,

10% entre des enfants de niveau bas et intermédiaire,

20% entre des enfants de bas et haut niveau.

renversements épisodiques

40% entre des enfants de niveau élevé

40% entre des enfants de niveau intermédiaire

20% entre des enfants de niveau intermédiaire et élevé.

B. Prédiction des conflits

La connaissance de la hiérarchie du groupe ne nous permet pas de

prédire avec justesse l'orientation des gestes d'initiation de conflits. En effet, l'analyse de leur niveau de prédiction laisse apparaître des pourcentages plutôt faibles. Notons que le bloc I est celui qui détient les pourcentages les plus élevés. La connaissance de l'organisation du groupe ne permet cependant de ne prédire qu'environ 60% des initiations totales émises à chaque bloc, 50 à 80% des initiations conduisant à la soumission et les attaques, 60 à 80% des menaces ainsi que 40 à 70% des conflits de position et d'objet.

C. Rôles sociaux

1. Dominant

Alors que selon l'index primaire de dominance, ce sont majoritairement des enfants normaux qui occupent le haut de la hiérarchie au bloc I, au bloc II, les positions sont réparties entre les types et au bloc III, quatre enfants perturbés se retrouvent au haut de la hiérarchie.

Selon les conflits d'objet et de position, la répartition des rôles de dominants entre les types à travers l'année est relativement stable et partagée.

2. Dominé

Selon l'index primaire de dominance alors qu'au bloc I, les dernières positions de la hiérarchie étaient occupées d'une manière égale par des enfants des deux types, elles deviennent à travers l'année totalement occupées par les normaux.

Selon l'ordre des conflits de position et d'objet, les positions inférieures sont occupées tout au long de l'année par des enfants normaux.

D. Périphérialisation/intégration des membres

Si l'on considère maintenant l'ordre de dominance selon la catégorie conflits de position et d'objet à chacun des blocs I et II, un enfant normal est périphérique. Au bloc III six enfants sont périphériques: ce sont trois normaux ainsi que trois perturbés.

Selon l'index primaire, aux blocs I et II les enfants perturbés se retrouvent à tous les niveaux de la hiérarchie, alors qu'au bloc III, ils se classent au haut du classement. La position des enfants normaux, elle, se déplacera du haut au bas.

Selon l'ordre des conflits de positions et d'objet, à chacun des blocs, les enfants perturbés se situent à tous les niveaux, alors que les enfants normaux qui au bloc I et II étaient surtout au haut, sont au bloc III au centre et en périphérie.

Discussion

Par la présente recherche, nous avons voulu apporter des bases scientifiques plus solides au **concept** de l'intégration sociale d'enfants en difficulté d'adaptation sur le plan affectif et ce, par le biais de la méthode éthologique. Notre étude se voulait exploratoire. Elle visait à répondre à trois des questions principales de l'éthologie soit, la structure des comportements agonistiques, leur évolution au cours d'une année scolaire et, d'une manière moins détaillée, leur fonction sociale. Le modèle employé pour analyser les résultats a été celui de Hinde (1976) et Stevenson-Hinde (1976).

Par la lecture du chapitre précédent, le lecteur a pu réaliser l'importance de nos données au plan quantitatif. Il nous semble donc important ici de regrouper les résultats selon leurs affinités et des thèmes spécifiques afin de rendre notre discussion plus intéressante.

A. Critiques méthodologiques

Notre étude comporte plusieurs forces mais aussi plusieurs lacunes qu'il serait éventuellement important, pour d'autres chercheurs, de combler afin d'augmenter la portée des résultats.

L'originalité de notre travail se situe à deux niveaux. Premièrement, à notre connaissance, cette recherche est la première à recueillir des données longitudinales par rapport au fonctionnement social d'un groupe préscolaire d'intégration composé en partie d'enfants perturbés au plan affectif, et ce, sur une période d'un an scolaire. Malheureusement, l'absence d'une population contrôle engendre certaines limites quant à

la généralisation des conclusions de l'étude. En effet, il nous sera impossible de savoir empiriquement si notre échantillon se comporte comme une population normale d'enfants observés sur différentes périodes scolaires.

En second lieu, et ceci constitue un avantage sur les études précédentes, l'évolution de nos données est ici appuyée statistiquement par l'utilisation d'une mesure d'indépendance, ce qui minimise la subjectivité de notre interprétation.

Par ailleurs, les préoccupations de l'éthologie quant au phénomène d'intégration sont plutôt récentes. Cette réalité contribue malheureusement au manque de données comparatives pour interpréter nos résultats. Par le fait même, nos données vont compléter plutôt qu'elles ne vont contredire les résultats d'autres chercheurs.

Un autre point fort du travail est que nos données ont été colligées en situation réelle tout en étant appuyées par une démarche très systématique tant aux plans de l'enregistrement et de l'échantillonnage, que du choix d'une grille d'observation éprouvée dans divers milieux et de l'analyse statistique des données. Cet aspect systématique ainsi que la quantité massive de nos observations compensent pour le nombre peu élevé de nos sujets.

Une autre facette non négligeable réside en ce que nous avons effectué trois mesures de validité interne au cours du visionnement des bandes

magnétoscopiques. Bien qu'aucune mesure de validité externe n'ait été effectuée, deux experts en éthologie humaine ont supervisé et vérifié nos observations au début de notre visionnement, ce qui rend moins probable l'avènement d'erreurs systématiques de notre part.

L'inégalité de nos sous-groupes ne compromet en rien la validité de nos résultats, étant donné le choix du test G comme mesure statistique. Malgré tout, cet aspect ajouté à la dimension hétérogène des sujets perturbés (4 agressifs; 1 inhibé) limite la discussion de nos résultats et leur généralisation à d'autres groupes.

Enfin, il est possible que le pourcentage (17%) de données colligées en périodes d'activités structurées et de collation afin d'assurer un temps égal d'observation pour chacun des sujets ait entraîné des variations non contrôlées dans les informations recueillies. Toutefois, ce pourcentage étant sensiblement le même pour tous les sujets à travers l'année, il n'y a pas lieu de croire en l'introduction de biais systématiques dans les données.

Les résultats recueillis confirment notre hypothèse. En effet, l'expression des comportements agonistiques et leur organisation dans une hiérarchie de dominance sont majoritairement conformes à celles de groupes normaux. A travers l'année, l'organisation du groupe reflétée par le statut de pouvoir est de plus en plus conforme au modèle de dominance linéaire et la répartition des fréquences selon le type, les blocs et les

rôles fait ressortir une grande stabilité tout au long de l'année.

B. Structure du groupe

Dans le même sens que pour Strayer et Strayer (1976), Strayer (1980) et Rowell (1966), les réponses de soumission aux attaques et aux menaces représentaient le meilleur index de dominance, alors que les conflits de position et d'objet présentaient des pourcentages peu élevés au plan de la linéarité et de la rigidité.

Ces différences de la linéarité et de la rigidité des conflits de position et d'objet comparées avec les indices principaux de dominance étaient interprétées par Strayer et Strayer (1980) comme des directions ontogénétiques possibles dans le développement des relations de dominance. Selon ces chercheurs, les enfants d'âge préscolaire, les classements de statut peuvent être jusqu'à un certain point spécifiques à l'interaction. Selon Strayer et al. (1980a), ces résultats suggèrent que les relations de dominance ne déterminent pas nécessairement le résultat de tout conflit social. Il y aurait probablement d'autres facteurs contextuels, tels que la possession précédente d'une aire de jeu, ou la propriété d'objet, qui influencent l'expression de la dominance sociale dyadique dans une situation particulière.

C'est seulement après une expérience plus étendue avec le groupe de pairs que ces structures différentes convergeraient pour produire une hiérarchie de dominance unitaire dans le groupe. Toutefois, nos résultats au bloc III ne vont pas dans le sens de leurs conclusions. En effet,

l'ordre de dominance calculé à partir de ces deux sources d'information (conflit de position et d'objet; attaques et menaces) est tout aussi différent à la fin de l'année qu'au début. Il nous semble probable que ces résultats contradictoires puissent s'expliquer par la différence dans la composition des groupes. Une recherche éventuelle sur un autre groupe d'intégration formé depuis plus longtemps que le nôtre pourrait possiblement explorer cet aspect.

A chacun des blocs, la résolution des conflits selon l'index primaire a révélé des relations rigides et stables qui se conforment au modèle linéaire de dominance sociale, et ce d'une façon de plus en plus accentuée à travers l'année. L'existence de ces relations rigides et stables a déjà été prouvée dans plusieurs groupes de composition différente (e.g. Blurton-Jones, 1972; Krebs, 1972; Missakian, 1980; Sluckin et Smith, 1980; Strayer et Strayer, 1976, 1980). Nos trois mesures nous permettraient de conclure que, dans notre groupe d'intégration, les relations de dominance deviennent de plus en plus organisées et qu'en cours d'année, plus d'individus trouvent leur place à l'intérieur du réseau social. Avec le temps, il y a de moins en moins d'épisodes de conflits se terminant d'une manière contraire aux prédictions du modèle linéaire.

Quoique la structure des relations de dominance demeure stable avec le temps, la position des individus à l'intérieur de ce réseau de pouvoir change avec l'année. Ces résultats vont à l'encontre des opinions d'autres auteurs (Kummer, 1971; Omark, 1980; Strayer, 1978) qui rapportent

que l'ordre social est conservateur et demeure stable dans le temps. Heureusement, avec les primates, Strayer et Cummins (1980) apportent une nuance, à savoir que la stabilité des positions tenues s'adresserait plus aux adultes qu'aux jeunes et aux juvéniles. Chez l'enfant, nos résultats représenteraient donc une première tentative de relier ce type d'information à celui de l'espèce animale et les résultats feraient ressortir une similarité dans le développement des relations de dominance de jeunes primates et de jeunes enfants.

A bien des niveaux, les données recueillies avec notre groupe sont semblables à celles des autres groupes étudiés dans la littérature, plus spécifiquement avec les données du Laboratoire d'éthologie humaine de Montréal qui utilise aussi le modèle de Hinde (1976) et Hinde et Stevenson-Hinde (1976) pour analyser leurs résultats, alors que les autres chercheurs ne se limitent souvent qu'à donner des pourcentages de linéarité, de rigidité et de conformité au modèle de dominance linéaire.

Ainsi, les attaques-soumission sont le type d'échange qui correspond le plus aux résultats prédits par l'index de dominance. Toutefois, la connaissance de la hiérarchie du groupe nous permet de prédire avec justesse seulement 60% de l'orientation des gestes d'initiation de conflits. Ce résultat est inférieur à celui d'autres groupes qui présentent des pourcentages autour de 75%. Ces résultats soulèvent encore ici l'importance dans tous les groupes de noter à la fois l'initiation et la réponse dans l'analyse de l'interaction agonistique (Strayer et al., 1980b). En effet, nos

résultats renforcent aussi la conception que la dominance est établie par un accord mutuel symbolisé par la réponse de soumission et que le rôle des deux participants est critique pour une évaluation de la relation de dominance.

Par contre, à l'instar d'autres recherches (e.g. Strayer et Strayer, 1976, 1980), notre répartition des actes initiés conduisant à la soumission et à la perte d'objet dans une matrice sont beaucoup plus asymétriques. Ici encore, un lien apparaît entre la hiérarchie typique des primates et celle de jeunes enfants, même ceux d'un groupe d'intégration comportant des perturbés au plan affectif. Il ressort toutefois que le pourcentage des interactions prédites par l'ordre de dominance, comme chez les normaux, est inférieur à celui des groupes de primates. Ce résultat ne fait que nous rappeler l'unicité de l'espèce humaine malgré les similarités qu'elle partage avec l'espèce animale. La vie des primates exige une plus grande coordination de tous les membres du groupe (Kummer, 1971) et l'homme représente une forme d'adaptation unique dans le monde animal (Charlesworth, 1978). Il nous faut donc nous attendre à des différences entre les deux espèces.

Le pourcentage de dyades impliquées est inférieur de moitié à celui des autres groupes. Comme la majorité des enfants sont représentés dans chacune des matrices, c'est donc dire que chaque enfant ne participe qu'à peu d'échanges. Comme ce nombre nous permet quand même de déduire une hiérarchie linéaire, l'information essentielle est donc transmise par ce nombre minimum de dyades.

La distribution des conflits n'est pas fonction du statut des membres de la dyade tout au long de l'année. Cependant, la distribution des conflits pour chacun des statuts (haut et bas) est répartie également entre les enfants.

Comme chez les primates, les individus dominants sont ceux qui initient le plus d'interactions dyadiques mais par contre, les comportements de ceux-ci ne sont pas dirigés nécessairement vers d'autres dominants. La répartition égale des conflits nous laisse à penser que le groupe ne présentait peu ou pas de tentatives pour altérer la structure de dominance à chacun des blocs.

Des rôles interactifs comparables à ceux d'enfants de groupes normaux et d'autres groupes comprenant des enfants inadaptés ont été observés à travers l'année. Selon l'index primaire, les perturbés deviennent de plus en plus dominants alors que les normaux deviennent de plus en plus dominés. Quant aux conflits de position et d'objet, autant les enfants normaux que perturbés tiennent le rôle de dominant alors que le rôle de dominé est tenu uniquement par des normaux.

Selon Strayer (1980), les différences de statut de dominance reflètent des styles différents de participation sociale qui résultent de différences dans l'adaptation individuelle. Dans cette vision, la dominance devient la variable qui résume l'ensemble des relations entre l'expérience passée de l'individu et les patterns de réponse à la stimulation (Hinde, 1974). Un haut statut social serait alors associé à des habiletés d'affirmation et de confiance en soi.

Aucun lien n'existe entre la position dans la structure de dominance et les différences individuelles dans la quantité d'activité sociale initiée peu importe l'index utilisé. Strayer (1978) avait trouvé une corrélation significative dans le groupe "Saltimbanque".

Les rôles sociaux ne seraient donc pas associés avec des différences générales dans la participation sociale dans notre groupe. Toutefois, nos sujets étant passablement plus jeunes que les siens, il semble probable, comme cet auteur le suggère, qu'une plus grande coordination des activités sociales de ce groupe plus vieux pourrait refléter des changements dus à l'âge dans l'organisation sociale des groupes vers la fin des années préscolaires. Il est aussi possible que la non-correspondance des classements de rang et de statut dépende de la dynamique particulière de ce groupe social.

Les comportements agressifs selon l'index primaire sont surtout concentrés sur la diagonale des matrices de dominance. Une telle agression irait semble-t-il dans le sens d'un besoin de clarification entre des individus presque égaux, ces derniers représentant la plus grande source de défi dans le groupe. Ici, cependant, la majorité des enfants de tous les niveaux ont besoin d'éclaircir leur position par rapport à d'autres enfants presque égaux. Comme au bloc III, cette tendance est à la hausse, il semblerait fondé de dire qu'ils sont en voie d'y arriver. Les pourcentages des relations allant à l'encontre des prédictions du modèle linéaire appuient les résultats ci-haut mentionnés. Ils sont surtout répartis entre individus de même niveau.

Au niveau de la structure du groupe, les enfants perturbés ou normaux n'occupent pas plus les uns que les autres des positions périphériques qui sont d'ailleurs peu fréquentes. Ils ne sont pas marginalisés. L'enfant 11, perturbé féminin de type inhibé, l'est cependant aux blocs II et III par rapport à l'index primaire.

Pour leur part, les conflits de position et d'objet semblent représenter un moins grand intérêt au bloc III alors que la moitié des sujets sont périphériques.

Relations dyadiques

L'orientation des conflits est partagée entre les perturbés et les normaux. Chaque enfant a, comme le laissait sous-entendre le relevé de la littérature, des partenaires privilégiés. Au bloc II, comparativement aux deux autres, les perturbés préfèrent engager un conflit avec un enfant du même type et ce, d'une manière significative. Cette réalité prend de l'importance lorsque l'on constate qu'au bloc III, la position des perturbés a été éclaircie et qu'elle se concentre au haut de la hiérarchie.

Tous les sujets ont des choix préférentiels réciproques. Il ne semble pas étonnant que leur fréquence diminue pour les normaux et augmente pour les perturbés, puisque, comme nous le verrons plus tard, la participation sociale de ces derniers s'accroît à travers l'année.

Séquences d'interaction sociale

Le type d'interaction sociale présenté par les enfants tout au long de l'année demeure stable tant au plan de la participation qu'au niveau des rôles dyadiques, sauf pour les cibles, qui sont partagées entre les types, les rôles sont associés au type perturbé des enfants. C'est donc à dire qu'à chacun des blocs, les enfants perturbés concentrent beaucoup d'énergie sur les mêmes enfants. Comme ce sont eux qui participent plus, et qu'un enfant gagne majoritairement un conflit initié, les indices de dominance que ces enfants nous procurent sont reliés de plus en plus à des enfants du même type. Selon Bernstein (1980), la fréquence de ces interactions pourrait être reliée aux tendances agressives ainsi qu'à la disponibilité de cibles pour ces actes. Quoique certains auteurs (e.g. Strayer, 1978) considèrent un haut statut de dominance comme étant une mesure de compétence sociale, pour un groupe d'intégration tel que le nôtre, nous nous demandons si une telle déduction s'applique. Il ne nous semble pas très adapté que les enfants perturbés soient à la fois plus dominants, dominés et initiateurs au plan interactif et social que les enfants normaux et que ces derniers se regroupent au bas de la hiérarchie. Il serait important que les futures recherches étudient l'intégration dans des groupes dont le ratio perturbés/normaux se rapproche plus de celui de groupes préscolaires. En effet, intuitivement, il nous apparaît plausible que la force d'impact d'un trop grand nombre d'enfants "agressifs" perturbe la dynamique d'un groupe pour une longue période et favorise la création de deux réseaux à l'intérieur d'un même groupe. Par ailleurs, nos définitions de la compétence sociale pourraient possiblement être revues à la lumière des recherches futures.

Le fait que les cibles soient partagées, nous indiquerait donc une différence intéressante entre les sous-groupes. Les enfants perturbés ont moins de chance de gagner un conflit initié vers un enfant normal. C'est peut-être ce qui les amènerait au bloc II à se regrouper. Toutefois, ils reviendraient à la charge au bloc III. Ces données attendent un appui empirique.

Schémes de comportement

La répartition des pourcentages à l'intérieur des catégories selon le bloc laisse apparaître des résultats qui découlent du sens commun. Il est évidemment logique que 90% des débuts de séquences soient des agressions puisque de tels comportements déclenchaient le processus de cotation. D'autre part, 90% des séquences se terminent par un comportement non agressif de soumission ou d'ignoré, pas de réponse. Enfin, dans le milieu d'une interaction conflictuelle, la répartition sensiblement égale de comportements agressifs et non agressifs laisse à penser qu'autant de comportements visent à poursuivre et à gagner un conflit qu'à y mettre fin.

Deux faits intéressants ressortent toutefois à cette analyse: 70% des réponses immédiates à l'agonisme initié sont non-agonistiques et 10% des séquences se terminent immédiatement à la deuxième réponse par un comportement de soumission, comportements visant à réduire les conséquences de l'agression.

D'une manière globale, il y a plus de comportements agonistiques au début de l'année qu'aux deux autres blocs. Ce résultat va dans le sens des prévisions éthologiques, c'est-à-dire que des enfants de groupes stables peuvent démontrer moins d'agression que des étrangers ayant besoin d'établir des relations de pouvoir (Missakian, 1980). Au bloc II, il y a tout autant de séquences qu'aux blocs I et III mais les échanges durent moins longtemps. Les relations conflictuelles commencent déjà à se ritualiser d'une manière plus efficace. Au bloc III, moins de conflits sont amorcés, indice que les positions sont plus claires à l'intérieur du groupe. En même temps, la fréquence des séquences se terminant par une soumission diminue. Il pourrait ainsi devenir de plus en plus difficile de mesurer la dominance chez des groupes formés depuis près d'un an à partir des attaques et des menaces conduisant à la soumission. Ce phénomène apporte un élément nouveau au parallèle entre la dynamique de groupes d'enfants et celle de primates chez qui des indices de dominance à partir des conflits n'apparaissent plus que lorsqu'un nouvel individu s'insère à l'intérieur du réseau social.

La répartition des pourcentages d'apparition des comportements entre les catégories est différente comparativement à des groupes normaux comme celui de "Langara" étudié par Strayer et Strayer (1976). Notre groupe présente moins de menaces, plus de conflits d'objet et de position en début de séquence, moins de soumission et plus de contre-attaques. Il est possible que notre groupe, différent au plan de la composition, fonctionne

avec une dynamique particulière, comportant plus d'éléments dérangeants au plan de la structure. Toutefois, à date, ce point de vue n'est basé que sur peu d'indices. Par ailleurs, alors que le groupe devient plus structuré, on observe une stabilité dans l'utilisation de certains comportements par rapport à d'autres à l'intérieur des catégories.

En 1976, Strayer et Strayer avaient l'impression que les différences observées reflétaient des différences véritables dans les fréquences relatives. Toutefois, selon Altmann (1974), la confirmation de leur impression attendait l'analyse de données colligées sur la méthode focal sampling. L'absence d'un groupe contrôle nous empêche d'apporter une réponse plus définitive à cette question.

La contribution de la majorité des catégories à l'ensemble des fréquences observées à chacun des blocs demeure stable à travers l'année. Par contre, la contribution des attaques et des conflits de position et d'objet change d'une manière inverse avec le temps, les attaques accusant une diminution de l'importance de leur fréquence au bloc II et une augmentation au bloc III, les conflits de position et d'objet pour leur part, étant proportionnellement plus élevés au bloc II et moins élevés au bloc III.

Au bloc II, les perturbés émettent significativement moins d'attaques en début de séquence comparativement aux autres blocs. Il y a aussi moins d'attaques au niveau des comportements intermédiaires tout comme au bloc III.

En ce qui concerne les conflits de position et d'objet, au bloc II,

c'est au niveau des débuts de séquence qu'ils contribuent plus à la somme des comportements exprimés qu'aux deux autres blocs alors qu'en bloc III c'est à ce moment qu'ils y contribuent moins ainsi qu'au plan des comportements intermédiaires alors que les normaux en émettent moins.

Ces résultats indiqueraient des changements développementaux chez les enfants allant dans le sens d'une augmentation des relations sociales et une diminution des conflits à partir d'objets, ce qui serait conforme aux théories du développement de l'enfant (e.g. Freud, 1954).

A travers le temps, l'examen des moments de la séquence a laissé apparaître certaines variations dans la contribution de certaines catégories au total des fréquences aux blocs II et III.

Au bloc II, il y a plus d'ignoré et pas de réponse au plan des comportements intermédiaires et plus de contre-attaques en fin de séquence comparativement aux deux autres blocs.

Au bloc III, les ripostes expliquent un moins grand nombre du total des comportements intermédiaires, alors qu'en fin de séquence, la fréquence des contre-attaques contribue moins au score total et celle des soumissions prend une plus grande importance.

Ces données corroborent la vision éthologique des relations de dominance qui prédit une transition graduelle à partir de formes plus manifestes d'échange agressif à des expressions plus ritualisées (Strayer, 1978) pendant la stabilisation de la dominance dyadique. Toutefois, selon

cette vision, nous devrions retrouver de plus en plus de menaces à travers l'année, ce qui n'est pas le cas. Nous nous devons encore une fois d'attribuer cette différence à la dynamique particulière de notre groupe.

Par ailleurs, les différences selon le type indiquent que le changement comportemental des enfants perturbés contribue à une meilleure organisation des relations sociales, soit par exemple, par la diminution des attaques au bloc II et à l'augmentation des comportements non-agonistiques ignoré et pas de réponse à ce même bloc.

Projections futures

Cette recherche constitue une première tentative d'étude longitudinale sur un groupe préscolaire d'intégration au plan de sa structure de pouvoir. Elle constitue aussi une première quant à l'étude d'un groupe composé en partie d'enfants perturbés au plan affectif.

L'absence d'un groupe contrôle ne nous permet pas de savoir empiriquement si notre groupe se comporte comme une population normale d'enfants observés sur différentes périodes scolaires. Cette limite n'invalide toutefois pas nos résultats. Au contraire, il nous a été possible de confirmer certaines impressions d'auteurs quant à la dynamique de groupes sur une certaine période. Par contre, il nous est impossible d'affirmer si les résultats nouveaux ou différents sont dus à la dynamique particulière de notre groupe ou s'ils pourraient être observés chez un groupe d'enfants normaux.

Notre première suggestion pour d'éventuelles investigations sur le fonctionnement de groupe se rapporte donc à l'étude d'un groupe normal sur une période d'au moins un an.

Par ailleurs, il serait souhaitable de continuer notre recherche de différences spécifiques dues à la composition des groupes et de l'étendre à d'autres types d'individus.

Des contrôles plus sévères quant au nombre de sujets dans les sous-groupes, l'homogénéité des sujets à l'intérieur de leur type ainsi que la méthode d'échantillonnage s'avèrent nécessaires.

Il nous semble que le ratio d'enfants inadaptés dans les groupes d'intégration devrait être ramené à un chiffre plus réaliste. Par exemple, Strayer et al., (1980a) se sont centrés sur l'analyse d'un groupe dont la moitié des enfants étaient handicapés physiques. Notre ratio ainsi que le leur vont à l'encontre de la définition du concept d'intégration.

Au plan de la méthode d'échantillonnage, il nous apparaît essentiel de confronter à l'intérieur d'un même groupe les données provenant de la technique matrix completion et focal sampling afin de pouvoir faire une évaluation de la valeur de nos résultats au plan des catégories et des schèmes comportementaux observés.

Enfin, il nous semblerait important de vérifier si la compétence sociale telle que définie par la structure de pouvoir observable est vraiment reliée à un sentiment de compétence plus profond au plan de la

personnalité avant d'avancer de telles déductions.

Enfin, un dernier aspect consisterait à vérifier si les comportements réfrénés font place à de nouvelles compétences au plan social, comme par exemple, l'affiliation et l'altruisme.

Conclusion

L'objectif de notre recherche était d'examiner l'organisation, l'évolution ainsi que la fonction sociale des comportements sociaux agonistiques dans un groupe mixte d'intégration de niveau préscolaire.

Les informations ont été recueillies à l'aide de l'approche éthologique dite d'observation systématique à l'aide d'une taxonomie agonistique fidèle. Les observations furent ensuite examinées selon le modèle de Hinde (1976) et Hinde et Stevenson-Hinde (1976). En plus, la répartition des fréquences observées entre les enfants de type différent a été vérifiée par une mesure d'indépendance.

Les résultats indiquent que la structure de pouvoir d'un groupe d'intégration composé en partie d'enfants mésadaptés au plan affectif est stable, linéaire et rigide du début à la fin de la période scolaire. De plus, les catégories d'agonisme sont représentées au cours de l'année par les mêmes comportements.

Les différences comportementales vont dans le sens d'une plus grande coordination des activités entre elles ainsi qu'une ritualisation plus importante des échanges autant pour les sujets normaux que perturbés.

Les enfants perturbés, comme les enfants handicapés physiques de Strayer et al. (1980b), possèdent un répertoire social équivalent à celui des autres enfants et présentent des rôles interactifs comparables. Cependant, les enfants de types différents utilisent des catégories de comportements différentes pour exprimer leur dominance.

Les enfants inadaptés se déplacent du bas vers le haut de la hiérarchie. A l'exception d'un enfant inhibée, ceux-ci sont majoritairement intégrés au réseau tout au long de l'année et sont également la cible des interactions agonistiques d'une manière équivalente aux autres enfants normaux.

Les enfants normaux présentent une évolution inverse se déplaçant du haut vers le bas de l'ordre social. Ils déploient de moins en moins de choix réciproques dans leurs relations, comportement habituellement plutôt caractéristique d'enfants mésadaptés au plan social.

Les résultats obtenus nous laissent croire que la présence d'enfants perturbés au plan affectif dans un groupe mixte préscolaire n'entrave pas l'établissement de relations de dominance organisées. Les changements observés indiqueraient même que la présence de pairs normaux serait bénéfique pour les enfants perturbés. Le raisonnement inverse ne semble pas s'appliquer et nous sommes portés à croire qu'un ratio élevé d'enfants inadaptés versus normaux tel que le nôtre favoriserait à long-terme la création de réseaux à l'intérieur même du groupe.

Enfin, cette recherche nous a permis d'explorer la structure et l'ontogénèse des comportements agonistiques et certains parallèles phylogénétiques ont été proposés. Quant à la fonction sociale, il nous est apparu en cours d'investigation que la présente étude ne comportait pas une quantité suffisante de données comparatives pour nous permettre d'aborder adéquatement cet aspect.

Appendice A

Répertoire des comportements

Grille d'Observation

Participants

00	enfant étranger
01 - 04	garçons perturbés
05 - 07	garçons normaux
11	filles perturbées
12 - 17	filles normales
30	stagiaire en psychologie
31	éducateur
32	éducatrice

Contexte

33	jeux libres
34	activités structurées
35	collation

Comportements

36	intervention de l'éducateur
----	-----------------------------

Attaques

45	lutter
46	mordre
48	tirer
49	pousser
50	frapper
51	coup de pied
52	assaut
53	lancer
55	cracher
58	saisir, tirer les cheveux

Mouvements de menace

59	menace verbale
60	menace du doigt, pointer
61	esquisse de frapper (de salir, de lancer)
63	déploiement facial
64	déploiement postural (mains sur les hanches)
65	agacer
66	poursuite-chasse
67	esquisse de prendre

Conflits de position ou d'objet

70	saisir
71	prendre
73	mettre la main sur un objet
74	frapper un objet (dessiner sur le dessin de l'autre, marcher sur...)

Soumissions

81	pas arrière
82	fuite
83	se protéger
84	se détourner
85	céder l'objet
86	solliciter la cessation
87	secouer la tête
88	crier, pleurer
89	lâcher, laisser-aller
90	sourire

Recherches d'aide

- 91 rechercher l'aide de l'adulte
- 92 rechercher l'aide d'un autre enfant

Riposte

- 93 signal d'arrêter, avertissement
- 94 opposition
- 95 se déprendre

Autres

- 96 ignorer
- 97 pas de réponse

Comportements non-codifiables

- 98 manqué

Description des catégories et unités de comportements

<u>Code</u>	<u>Catégorie ou comportement</u> <u>Attaques</u>	<u>Description</u>
45	lutter:	série de comportements agonistiques consécutifs ou simultanés dans laquelle les gestes spécifiques sont difficilement dissociables
46	mordre:	préhension buccale avec force sur le corps d'un autre enfant
48	tirer:	préhension manuelle d'une cible, avec flexion de bras où la force est dirigée vers l'initiateur
49	pousser:	contact d'une partie du corps suivi de l'application d'une force vers la cible
50	frapper:	geste manuel brusque appliqué avec force au moment du contact de la cible incluant extension-flexion du bras
51	coup de pied:	geste de pied brusque appliqué avec force au moment du contact de la cible incluant extension-flexion de la jambe
52	assaut:	série de comportements d'attaques consécutifs ou simultanés où l'observateur ne peut discriminer chaque geste élémentaire à cause de la vitesse
53	lancer:	projection d'un objet (atteignant)... (vers) la cible avec laquelle l'initiateur était préalablement en contact visuel
55	cracher:	projection de salive vers la cible
58	saisir:	préhension ferme et brusque, avec une ou des deux mains, d'une partie du corps incluant les cheveux ou les vêtements d'un autre enfant

Mouvements de menace

60	menace du doigt:	extension du bras vers la cible avec laquelle l'initiateur est en contact
61	menace de frapper:	geste partiel de frapper ou lancer sans contact physique avec la cible
63	déploiement facial:	fixe-visuel avec menton élevé ou tête avancée brusquement
64	déploiement postural:	agrandissement de la surface corporelle visible par le redressement maximum du tronc, la tête haute, les mains sur les hanches, et/ou les pieds écartés; ce geste implique toujours une orientation visuelle et souvent une inclinaison du tronc vers la cible
65	agacer:	toute activité hostile ayant pour but de provoquer une réponse de l'autre
66	chasser:	poursuite de la cible (en courant nécessairement) accompagnée par un autre geste de menace
67	esquisse de prendre:	geste partiel de prendre l'objet de la cible

Conflit de position et d'objet

73	mettre la main sur un objet	contact de la main avec un objet se trouvant à l'intérieur de l'espace personnel d'un autre enfant
74	frapper un objet:	donner un ou des coups avec les bras ou les pieds sur un objet situé dans l'espace personnel d'un autre individu
70	saisir un objet:	enlever directement un objet à la cible
71	prendre un objet:	prendre l'objet de la cible à l'intérieur de son espace personnel

Réponses

- | | | |
|----|-----------------------------|--|
| 81 | pas arrière: | reculer en gardant l'orientation sociale |
| 82 | fuite: | s'éloigner (plus ou moins rapidement), pas nécessairement en courant, dans une trajectoire linéaire avec bris d'orientation sociale; s'en aller, se sauver, retrait |
| 83 | se protéger, faire petit: | prise d'une position posturale impliquant une diminution de la stature par une flexion du tronc accompagnée souvent par les gestes couvrir les mains et détourner, et qui résulte en une augmentation de la distance interpersonnelle (inclut fléchir le tronc, fermer les yeux, sucer son pouce...) |
| 84 | se détourner: | bris d'orientation sociale par une nouvelle orientation du corps ou de la tête vers le bas |
| 85 | céder l'objet: | lâcher prise de l'objet convoité |
| 86 | sollicite la cessation: | demande verbale à la cible d'un arrêt de son action |
| 87 | secouer la tête: | mouvement horizontal de la tête signifiant un désaccord |
| 88 | crier-pleurer: | vocalisation aigue (comme pleurer-hurler, chigner...) accompagnée par détourner, faire petit ou fléchir |
| 90 | sourire: | bouche ouverte, le coin des lèvres pointant vers les oreilles |
| 91 | recherche aide de l'adulte: | recherche de proximité de l'éducateur par locomotion ou demande verbale |
| 92 | recherche aide de l'enfant: | recherche de proximité d'un autre enfant par locomotion ou demande verbale |

Riposte

- | | | |
|----|-------------------------|--|
| 93 | signal d'arrêter: | avertissement verbal non accompagné d'une menace posturale ou faciale et impliquant une orientation visuelle vers la cible |
| 94 | opposition, résistance: | comportements compris dans les catégories d'attaques et de menaces |
| 95 | se déprendre: | réussir à se déprendre de l'agrippement exercé par un autre pair |

Autres

- | | | |
|----|-----------------|--|
| 96 | ignorer: | réponse non-agonistique à un geste, impliquant le maintien de l'orientation sociale |
| 97 | pas de réponse: | réponse non-agonistique sans orientation sociale (pas de changement dans le comportement observable) |

Comportement non-codifiable

- | | | |
|----|---------|--|
| 98 | manqué: | pas codable, réponse non codable pour des raisons techniques |
|----|---------|--|

Appendice B

Tableau 22

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes comportementaux émis pour les sujets au bloc I

[illegible]

Tableau 23

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes comportementaux émis pour les sujets au bloc II

[illegible]

Tableau 24

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes comportementaux émis pour les sujets au bloc III

[illegible]

Tableau 25

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes d'initiation émis par les sujets globalement

Sujets	Comportements																							Total	
	45	48	49	50	51	52	53	58	59	60	61	63	64	65	66	67	70	71	72	73	74	88	94		97
1	1		11	5		2	1	2			8		1	8		13	6	3		12	6		1		80
2			12	8			2	10			3	2	2	2		5	2	5		15	7	5	1		82
3	1	1	16	6			7	1			5			5	1	4	2	13		15	4				81
4			14	2				3	1	2		1				3	2	3		10	2	1			44
5			7							2	1		1		2	5	1	1		12					32
6		3	3	2				2						1			1	1		10				1	21
7	1		8	1	1			1			3					2	1	1		7	2				28
11			4				1	2			1					1		1		4	1				15
12	1	1	8	3				1			2			6				2		4			1		29
13	1		8	3				4						3	1	3	1	1	1	4					30
14			4														1			4					9
15				1				1						2											4
16			8	2				2	1	1						3		1		3					21
17			9	1	1			6								1				8					26

Tableau 26

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes d'initiation émis par les sujets au bloc I

Sujets	Comportements																		Total
	48	49	50	52	53	58	59	60	61	64	65	66	67	70	71	73	74	88	
1		6	1	1		1			2		4		3	2		4	3		27
2		3	4		1	2			1	1	1		1	1	1	5	1	2	24
3	1	11	3		6				3		3		2	2	1	6	2		40
4		3											1		2	4			10
5		6						2	1			2	2			6			19
6		1	1											1		2			5
7		3												1		3			8
11		1																	1
12		5	2						2		3								12
13		6	2			3					1		2	1		1			16
14		3														3			6
15						1													1
16		2	1			2	1						3		1	1			11
17		1				2							1			3			7

Tableau 27

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes d'initiation émis par les sujets au bloc II

Sujets	Comportements																				Total
	45	49	50	51	52	53	58	60	61	63	64	65	66	67	70	71	73	74	94	97	
1	1	3	4		1		1					2		9	2	3	7	1			34
2		2	1			1	3		1	2	1			2	1	3	7	4	1		29
3	1	1							1			2	1	1		10	7	2			26
4		6												2	1	1	3	1			14
5		1									1			2		1	3				8
6		2	1				2					1					6			1	13
7		4					1							2			2				9
11									1					1		1	4	1			8
12		1														2	4				7
13	1	1												1			2				5
14																	1				1
15												2									2
16		5						1									2				8
17		8	1	1			3										5				18

Tableau 28

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes d'initiation émis par les sujets au bloc III

[illegible]

100

Tableau 29

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets globalement (suite)

Sujets	Ripostes				Ignoré - Manqué		Total
	93	94	95	Total	96	97	
1	0	12	0	12	43	37	80
2	1	11	0	12	28	31	59
3	0	1	0	1	16	20	36
4	0	2	0	2	9	13	22
5	0	5	0	5	20	14	34
6	1	3	1	5	7	15	22
7	5	9	2	16	25	28	53
11	0	1	0	1	12	15	27
12	1	5	0	6	4	14	18
13	0	2	0	2	12	16	28
14	0	2	0	2	2	5	7
15	0	0	0	0	8	7	15
16	0	3	1	4	13	26	39
17	0	2	0	2	10	18	28

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets au Bloc I

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets au Bloc I

Tableau 30

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets au Bloc I (suite)

Sujets	Conflits de position et d'objet					Soumissions							
	70	71	73	74	Total	81	82	83	85	88	90	91	Total
1	1	2	22	10	35	5	5	8	0	1	0	0	19
2	1	0	10	1	12	0	0	1	0	0	0	0	1
3	0	5	5	4	14	4	2	10	1	0	0	0	17
4	0	1	7	0	8	0	0	3	0	2	0	0	5
5	2	1	7	1	11	2	0	0	0	0	1	0	3
6	1	0	1	0	2	0	0	0	1	0	0	0	1
7	1	0	12	2	15	5	0	0	0	2	0	1	8
11	1	1	3	0	5	0	0	0	1	0	0	0	1
12	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	1	4	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	2
16	1	0	4	0	5	0	0	0	0	0	1	0	1
17	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 30

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets au Bloc I (suite)

Sujets	Ripostes			Total	Ignoré - Manqué		Total
	93	94	95		96	97	
1	0	3	0	3	12	11	23
2	0	3	0	3	8	4	12
3	0	0	0	0	9	11	20
4	0	1	0	1	0	3	3
5	0	1	0	1	4	6	10
6	1	2	1	5	1	7	8
7	5	4	0	9	8	14	22
11	0	0	0	0	3	3	6
12	0	2	0	2	1	8	9
13	0	1	0	1	4	7	11
14	0	1	0	1	2	5	7
15	0	0	0	0	5	5	10
16	0	1	0	1	8	12	20
17	0	1	0	1	4	9	13

Tableau 31

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets au Bloc II

Sujets	Attaques							Total	Menaces					Total
	45	48	49	50	51	53	58		61	64	65	66	67	
1	2	0	4	2	0	2	2	12	6	0	1	2	3	12
2	0	2	1	2	2	1	0	8	3	0	1	0	1	5
3	1	1	2	0	0	1	0	5	2	1	1	2	3	9
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	1	0	0	0	1	2	0	0	0	0	3	3
6	0	0	3	2	0	0	1	6	1	0	0	0	1	2
7	0	0	1	0	0	0	2	3	0	1	1	0	2	4
11	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	2
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	3	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
17	0	0	4	0	0	0	0	4	0	0	0	0	1	1

Tableau 31

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets au Bloc II (suite)

[illegible]

Tableau 31

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets au Bloc II (suite)

Sujets	Ripostes			Total	Ignoré - Manqué		Total
	93	94	95		96	97	
1	0	6	0	6	20	12	32
2	1	6	0	7	13	13	26
3	0	1	0	1	3	5	8
4	0	1	0	1	2	5	7
5	0	1	0	1	7	5	12
6	0	1	0	1	4	6	10
7	0	4	1	5	3	6	9
11	0	0	0	0	4	5	9
12	1	0	0	1	1	3	4
13	0	0	0	0	2	6	8
14	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	2	2	4
16	0	2	1	3	3	12	15
17	0	0	0	0	2	4	6

Tableau 32

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets au Bloc III

Sujets	Attaques							Total	Menaces						Total
	45	46	48	49	50	53	58		60	61	63	64	66	67	
1	0	0	0	3	1	0	4	8	0	7	1	3	1	0	12
2	2	2	1	14	3	0	6	30	1	8	4	1	0	3	17
3	0	0	0	1	0	0	1	2	0	2	1	1	2	0	6
4	1	0	1	21	3	0	5	31	0	3	0	0	0	1	4
5	3	0	0	4	0	0	1	8	0	1	0	0	0	0	1
6	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	2	1	2	5	0	4	1	5	5	0	15
11	1	0	0	6	0	1	0	8	1	3	0	1	0	1	6
12	3	0	0	4	4	0	6	17	0	1	1	2	0	0	4
13	0	0	0	3	0	0	1	4	0	1	0	0	2	0	3
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	2

Tableau 32

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets au Bloc III (suite)

Sujets	Conflits de position et d'objet					Soumissions									Total
	70	71	73	74	Total	81	82	83	85	86	88	89	91		
1	3	0	7	0	10	5	4	1	1	1	0	0	1	13	
2	1	0	14	5	20	7	0	3	0	0	3	1	0	14	
3	1	0	2	2	5	2	2	0	0	0	0	0	0	4	
4	1	0	17	2	20	2	0	2	0	0	1	0	0	5	
5	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	3	
6	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
7	2	2	2	0	6	1	1	1	2	0	0	0	0	5	
11	1	0	2	1	4	2	2	0	0	0	0	0	0	4	
12	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	
13	0	2	0	0	2	2	1	1	0	0	0	0	0	4	
14	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
17	0	1	2	0	3	3	0	0	0	0	0	0	1	4	

Tableau 32

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de comportements
intermédiaires émis par les sujets au Bloc III (suite)

Sujets	<u>Ripostes</u>		Total	<u>Ignoré - Manqué</u>		Total
	94	95		96	97	
1	3	0	3	11	14	25
2	2	0	2	7	12	19
3	0	0	0	4	4	8
4	0	0	0	7	5	12
5	3	0	3	9	3	12
6	0	0	0	2	2	4
7	1	1	2	14	8	22
11	1	0	1	5	7	12
12	3	0	3	2	3	5
13	1	0	1	6	3	9
14	1	0	1	1	0	1
15	0	0	0	1	0	1
16	0	0	0	2	2	4
17	1	0	1	4	5	9

Tableau 33

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de soumission émis par les sujets globalement

Sujets	Comportements														Total
	76	77	78	79	81	82	83	84	85	87	88	89	90	91	
1	1	1			4	21	3		7		1	1		2	41
2	2			1	4	14	1		1		1		4	2	30
3	1				5	11		1	4		2		2		26
4					2	4	2		5		2				15
5					7	5	5		3						20
6					5	5			3	1					14
7			1		5	5			1		2				14
11					3	2									5
12					4	7	2		1						14
13					4	5	2		3						14
15					2	2	1								5
16	1				2	2	2		4						11
17					1	2			4		1				8

Tableau 34

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de soumission émis par les sujets au bloc I

Sujets	Comportements										Total
	76	77	81	82	83	84	85	88	89	90	
1	1	1	2	10			3		1		18
2			2	3			1			1	7
3			3	5		1	2				11
4			1		2		2	1			6
5			3	2	4		2				11
6			2	2							4
7			3	1			1				5
11			1								1
12			1	1	1						3
13			1	1			1				3
15				2							2
16							2				2
17				2			2				4

Tableau 35

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de soumission émis par les sujets au bloc II

Sujets	Comportements									Total
	76	81	82	83	85	87	88	90	91	
1				2	2		1		2	11
2	1	1	4				1	3		9
3			3		1		2	2		8
4		1	3		2					5
5		1	2		1					3
6		2	1		1	1				6
7			2				1			1
11		2								2
12			3		1					4
13		2	1	2	1					6
15		1		1						2
16	1	1	2	2	2					8
17		1			1					2

Tableau 36

Répartition des fréquences observées entre les différents schèmes de soumission émis par les sujets au bloc III

Sujets	Comportements									Total
	76	78	79	81	82	83	85	88	91	
1				2	7	1	2			12
2	1		1	1	8	1			2	14
3	1			2	3		1			7
4					2		1	1		4
5				3	2	1				6
6				1	1		2			4
7		1		2	4			1		8
11					2					2
12				3	3	1				7
13				1	3		1			5
15				1						1
16				1						1
17							1	1		2

Tableau 37

Répartition des schèmes comportementaux à l'intérieur des différentes catégories globalement et à chacun des blocs

Comportement	Global			Bloc I			Bloc II			Bloc III		
	F	F	%	F	F	%	F	F	%	F	F	%
	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.
Intervention de l'éducateur	61	2.8	100	20	2.3	100	20	3.1	100	21	3.0	100
<u>Attaques</u>												
Pousser	231	10.4	49	92	10.7	48	53	8.2	53	86	12.4	48
Saisir	93	4.2	20	36	4.2	19	16	2.5	16	41	5.8	23
Frapper	70	3.2	15	30	3.5	16	13	2.0	13	27	3.8	15
Lancer	29	1.3	6	18	2.1	9	5	.8	5	5	.7	3
Lutter	23	1.0	5	5	.6	3	6	.9	6	12	1.7	7
Tirer	8	0.4	2	2	.2	1	3	.5	3	3	.4	2
Mordre	4	0.2	1	2	.2	1	—	—	—	2	.3	1
Coup de pied	4	0.2	1	—	—	—	3	.5	3	1	.1	1
Assaut	4	0.2	1	3	.3	2	1	.2	1	—	—	—
Cracher	3	.1	1	3	.3	2	—	—	—	1	.1	1
	469	21.	100	191	22.1	100	100	15.6	100	178	25.	100
<u>Menaces</u>												
Esquisse de frapper	93	4.2	31	35	4.1	29	16	2.5	21	42	5.9	42
Esquisse de prendre	86	3.9	29	37	4.3	31	37	5.7	49	12	1.7	12
Agacer	41	1.8	14	22	2.6	18	11	1.7	14	8	1.1	8
Poursuite chasse	24	1.1	8	8	.9	7	5	.8	7	11	1.6	11
Déploiement postural	21	0.9	7	3	.3	3	4	.6	5	14	2.0	14
Déploiement facial	20	0.9	7	9	1.0	8	2	.3	3	9	1.3	9
Menace doigt	8	0.4	3	3	.3	3	1	.2	1	4	.6	4
Menace verbale	3	0.1	1	2	.2	2	—	—	—	1	.1	1
	296	13.	100	119	13.7	100	76	11.8	100	101	14.3	100

Tableau 37

Répartition des schèmes comportementaux à l'intérieur des différentes catégories globalement et à chacun des blocs (suite)

Comportement	Global			Bloc I			Bloc II			Bloc III		
	F	F	%	F	F	%	F	F	%	F	F	%
	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.
<u>Conflits de position & objet</u>												
Mettre la main sur un objet	295	13.3	65	126	14.6	68	105	16.2	65	64	.9	60
Prendre	63	2.8	14	17	2.0	9	34	5.2	21	12	1.7	11
Frapper un objet	54	2.4	12	25	2.9	14	13	2.0	8	16	2.3	15
Saisir	41	1.8	9	16	1.9	9	10	1.5	6	15	2.1	14
	453	20.	100	184	21.4	100	162	24.9	100	107	15.1	100
<u>Soumission recherche d'aide</u>												
Fuite	118	5.3	30	39	4.5	28	31	4.8	28	48	6.8	34
Pas arrière	98	4.4	25	35	4.1	25	21	3.2	19	42	5.9	30
Se protéger	58	2.6	15	31	3.6	22	12	1.8	11	15	2.1	11
Céder l'objet	54	2.4	14	20	2.3	14	20	3.1	18	14	2.0	10
Crier, pleurer	36	1.6	9	9	1.0	6	14	2.2	13	13	1.8	9
Sourire	11	.5	3	3	.3	2	8	1.2	7	-	-	-
Recherche aide de l'adulte	8	.4	2	1	.1	1	2	.3	2	5	.7	4
Secouer la tête	3	.1	1	-	-	-	3	0.5	3	-	-	-
Solliciter la cessation	2	.1	1	-	-	-	-	-	-	2	.3	1
Lâcher, laisser aller	2	.1	1	1	.1	1	-	-	-	1	.1	1
Recherche aide d'enfant	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	391	17.5	100	140	16.1	100	111	17.1	100	140	19.7	100

Tableau 37

Répartition des schèmes comportementaux à l'intérieur des différentes catégories globalement et à chacun des blocs (suite)

Comportement	Global			Bloc I			Bloc II			Bloc III		
	F	F	%	F	F	%	F	F	%	F	F	%
	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.
<u>Riposte</u>												
Opposition	61	2.8	84	20	2.3	74	23	3.5	85	18	2.5	95
Signal d'arrê-	8	.4	11	6	.7	22	2	.3	7	—	—	—
ter	4	.2	5	1	.1	4	2	.3	7	1	.1	5
Se déprendre	73	3.4	100	27	3.1	100	27	4.1	99	19	2.6	100
<u>Autres</u>												
Ignorer	265	11.9	56	110	12.8	61	87	13.4	57	68	9.6	48
Pas de répon-	210	9.5	44	70	8.1	39	66	10.2	43	74	10.5	52
se	475	21.4	100	180	20.9	100	153	23.6	100	142	20.1	100
<u>Manqué</u>												
	305											
	2523	100	100	861	100	100	649	100	100	708	100	100

Tableau 38

Fréquences observées des initiations selon le type à chacun des blocs
(test G)

Bloc	Type		Total	G
	Perturbé	Normal		
I	102	78	180	N.S.
II	111	68	179	N.S.
III	89	41	130	N.S.
Total	302	187	489	$G_2=4.49$

Tableau 39

Répartition des schèmes d'initiation à l'intérieur des différentes catégories globalement et à chacun des blocs

Catégories	Global			Bloc I			Bloc II			Bloc III		
	F obs.	F rel.	% cat.	F obs.	F rel.	% cat.	F obs.	F rel.	% cat.	F obs.	F rel.	% cat.
<u>Attaques</u>												
Pousser	112	23	55	51	27.3	60	34	19	60	27	20	44
Saisir (tirer les cheveux)	36	7	18	11	5.9	13	10	6	18	14	11	23
Frapper	34	7	17	14	7.5	17	7	4	12	13	10	21
Lancer	12	2	5	7	3.7	8	1	0.5	2	4	3	6
Lutte	5	1	2	-	-	-	3	2	5	2	1.5	3
Tirer	2	0.4	1	1	0.5	1	-	-	-	1	0.7	2
Coup de pied	2	0.4	1	-	-	-	1	0.5	2	1	0.7	2
Assaut	2	0.4	1	1	0.5	1	1	0.5	2	-	-	-
Mordre	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cracher	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	205	41	100	85	45	100	57	31	100	62	47	100
<u>Mouvements de menace</u>												
Esquisse de pren- dre	40	8	37	15	8	36	20	11	56	5	4	17
Agacer	27	5	25	12	6.4	29	7	38	19	8	6	27
Esquisse de frap- per, lancer, grais- ser, chatouiller	23	5	21	9	4.8	21	3	16	9	11	8	37
Menace du doigt, pointer	5	1	5	2	1.1	5	1	0.5	3	2	2	7
Déploiement pos- tural (mains sur les hanches, allure méchante)	4	0.8	4	1	0.5	2	2	1.1	5.5	1	0.7	3
Déploiement facial	3	0.6	3	-	-	-	2	1.1	5.5	1	0.7	3
Poursuite - chasse	4	0.8	4	2	1.1	5	1	0.5	3	1	0.7	3
Menace verbale	2	0.4	2	1	0.5	2	-	-	-	1	0.7	3
	108	22	100	42	22	100	36	20	100	30	23	100

Tableau 39

Répartition des schèmes d'initiation à l'intérieur des différentes catégories globalement et à chacun des blocs (suite)

Catégories	Global			Bloc I			Bloc II			Bloc III		
	F obs.	F rel.	% cat.	F obs.	F rel.	% cat.	F obs.	F rel.	% cat.	F obs.	F rel.	% cat.
<u>Conflit de position et d'objet</u>												
Mettre la main sur l'objet	108	22	60.3	38	20.3	66	53	29.1	61	18	13.5	51
Prendre (dans espace personnel)	32	7	17.8	5	2.7	9	21	11.5	24	6	4.5	17
Frapper un objet (dessiner sur les dessins de, marcher sur objet)	22	4	12.3	7	3.7	12	9	4.9	10	6	4.5	17
Saisir (enlever dir. à l'autre)	17	3	9.5	8	4.3	14	4	2.2	5	5	3.7	14
	179	36	100	58	31	100	87	48	100	35	26	100
<u>Autres</u>	492	99	100	185	98	100	180	99	100	127		100
<u>Autres</u>	10	—	—	2	2	—	2	1	—	6		—
	502	99	100	187	100	100	182	100	100	133		100

Tableau 40

Répartition des schèmes de comportements intermédiaires à l'intérieur des différentes catégories globalement
et à chacun des blocs

Catégories	Global			Bloc I			Bloc II			Bloc III		
	F obs.	F rel.	% cat.	F obs.	F rel.	% cat.	F obs.	F rel.	% cat.	F obs.	F rel.	% cat.
<u>Attaques</u>												
Pousser	117	8	45	39	7.0	39	19	5.0	44	59	12.4	51
Saisir	56	4	22	23	4.1	23	6	1.6	14	27	5.7	23
Frapper	35	2	14	16	2.9	16	6	1.6	14	13	2.7	11
Lutte	18	1	7	5	0.9	5	3	0.8	7	10	2.1	9
Lancer	17	1	7	11	2.0	11	4	1.1	9	2	0.4	2
Tirer	5	—	2	—	—	—	3	0.8	7	2	0.4	2
Mordre	4	—	2	2	0.4	2	—	—	—	2	0.4	2
Cracher	3	—	1	3	0.5	3	—	—	—	—	—	—
Coup de pied	2	—	1	—	—	—	2	0.5	5	—	—	—
Assaut	2	—	1	2	0.4	21	4	1.1	9	—	—	—
	259	18	100	101	18	100	43	11	100	115	24	100
<u>Menaces</u>												
Esquisse de frapper (de graisser, chatouiller, lancer)	68	5	37	25	4.5	33	13	3.4	33	30	6.3	43
Esquisse de prendre	46	3	25	22	4.0	29	17	4.5	43	7	1.5	10
Poursuite, chasse	20	1	11	6	1.1	8	4	1.1	10	10	2.1	14
Déploiement postural (mains sur les hanches, allure mé- chante)	17	1	9	2	0.4	3	2	0.5	5	13	2.7	19
Déploiement facial	17	1	9	9	1.6	12	—	—	—	8	1.7	11
Agacer	14	1	8	10	1.8	13	4	1.1	10	—	—	—
Menace du doigt - pointer	3	—	2	1	0.2	1	—	—	—	2	0.4	2
Menace verbale	1	—	1	1	0.2	1	—	—	—	—	—	—
	186	12	100	76	14	100	40	11	100	70	15	100

Tableau 40

Répartition des schèmes de comportements intermédiaires à l'intérieur des différentes catégories globalement
et à chacun des blocs (suite)

Catégories	Global			Bloc I			Bloc II			Bloc III		
	F	F	%	F	F	%	F	F	%	F	F	%
	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.
<u>Conflits de position et d'objet</u>												
Mettre la main sur l'objet	179	13	67	81	14.6	68	52	13.8	69	46	9.7	64
Frapper l'objet (dessiner sur le dessin de ..., marcher sur...)	32	2	12	18	3.2	15	4	1.1	5	10	2.1	14
Prendre (dans l'espace personnel)	31	2	12	12	2.2	10	13	3.4	17	6	1.3	8
Saisir (enlever directement à l'autre)	24	2	9	8	1.4	7	6	1.6	8	10	2.1	14
	266	19	100	119	21	100	75	20	100	72	15	100
<u>Soumission</u>												
Pas arrière	50	4	32	16	29	28	9	2.4	21	25	5.3	43
Se protéger (faire petit avec mains, sous-table, baisser yeux, tête, sucer son pouce)	38	3	25	23	4.1	39	5	1.3	12	10	2.1	17
Fuite (s'en aller, se sauver, retrait)	27	2	17	8	1.4	14	8	2.1	19	11	2.3	19
Crier, pleurer, (cris, boudier, acting-out)	18	1	12	5	0.9	9	9	2.4	21	4	0.8	7
Céder l'objet	12	1	8	3	0.5	5	6	1.6	14	3	0.6	5
Sourire	5	-	3	2	0.4	3	3	0.8	7	-	-	-
Sollicite la cessation	2	-	1	-	-	-	-	-	-	2	0.4	3
Secouer la tête	2	-	1	-	-	-	2	0.5	5	-	-	-
Lâche, laisse-aller	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	0.2	2
Recherche l'aide de l'adulte	3	-	-	1	0.2	2	-	-	-	2	0.4	3
Recherche l'aide de l'enfant	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	158	11	100	58	12	100	42	11	100	60	12	100

Tableau 40

Répartition des schèmes de comportements intermédiaires à l'intérieur des différentes catégories globalement
et à chacun des blocs (suite)

Catégories	Global			Bloc I			Bloc II			Bloc III		
	F	F	%	F	F	%	F	F	%	F	F	%
	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.	obs.	rel.	cat.
<u>Ripostes</u>												
Opposition (résistance)	58	4	83	20	3.6	74	22	5.8	85	16	3.4	94
Signal d'arrêter	8	1	11	6	1.1	22	2	0.5	8	—	—	—
Se déprendre	4	—	6	1	0.2	4	2	0.5	8	1	0.2	6
	70	5	100	27	5	100	26	7	100	17	4	—
Pas de réponse	269	18	55	105	18.9	60	86	22.8	57	68	14.3	48
Ignoré	199	15	45	69	12.4	40	66	17.5	43	74	15.6	52
Manqué	468	33	100	174	31	100	152	40	100	142	30	100
	1407			555			378			474		

Tableau 41

Répartition des réponses immédiates à l'agonisme initié à l'intérieur des différentes catégories

Catégories	F observées	F relatives	% total de la catégorie
<u>Attaques</u>			
Pousser	13	3	52
Saisir	7	1	28
Lutte	4	1	16
Mordre	1	-	4
Tirer	-	-	-
Frapper	-	-	-
Coup de pied	-	-	-
Assaut	-	-	-
Lancer	-	-	-
Cracher	-	-	-
	25	5	100
<u>Menaces</u>			
Esquisse de prendre	8	2	47
Esquisse de frapper, lancer, graisser, chatouiller	7	1	41
Déploiement facial	1	-	6
Déploiement postural (mains sur les hanches, allure méchante)	1	-	6
Menace verbale	-	-	-
Menace du doigt, pointer	-	-	-
Agacer	-	-	-
Poursuite, chasse	-	-	-
	17	3	100
<u>Conflits de position ou d'objet</u>			
Mettre la main sur l'objet	51	10	94
Saisir (enlever directement à l'autre	2	-	-
Frapper un objet (dessiner sur le dessin de l'autre, marcher sur)	1	-	2
Prendre dans l'espace personnel	-	-	-
	54	11	100

Tableau 41

Répartition des réponses immédiates à l'agonisme initié à l'intérieur des différentes catégories

(suite)

Catégories	F observées	F relatives	% total de la catégorie
<u>Recherche d'aide</u>			
Recherche aide de l'adulte	—	—	—
Recherche aide de l'enfant	—	—	—
	—	—	—
<u>Soumission</u>			
Pas arrière	37	8	46
Fuite (s'en aller, se sauver, retrait)	13	3	16
Se protéger (faire petit avec les mains, sous-table, baisser les yeux, la tête, sucer son pouce)	9	2	11
Crier, pleurer (cris), boudier acting-out	8	2	10
Sourire	6	1	8
Céder l'objet	4	—	5
Secouer la tête	2	—	3
Sollicite la cessation	1	0	1
	80	16	100
<u>Riposte</u>			
Opposition, (résistance)	15	3	83
Signal d'arrêter	3	1	17
Se dépandre	—	—	—
	18	4	100
Ignoré	109	22	41
Pas de réponse	155	32	59
	264	54	100
Manqué	34	7	
	492		

Tableau 42

Fréquences observées des comportements intermédiaires selon le type à chacun des blocs
(test G)

Bloc	Type		Total	G
	Perturbé	Normal		
I	299	225	524	N.S.
II	233	140	373	N.S.
III	303	168	471	N.S.
Total	835	533	1368	$G_2=5.94$

Tableau 43

Répartition des schèmes de comportements émis en fin de séquence à l'intérieur des différentes catégories et à chacun des blocs

[illegible]

Tableau 44

Fréquences observées des comportements émis en fin de séquence selon le type
à chacun des blocs
(test G)

Bloc	Type		Total	G
	Perturbé	Normal		
I	76	80	156	N.S.
II	84	68	152	N.S.
III	61	62	123	N.S.
Total	221	210	431	$G_2=1.51$

Tableau 45

Fréquences observées des initiations de séquences émises par chacun des sujets vers les pairs de façon globale

Sujets	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	14	15	16	17	31	Total
1		17	11	8	2	3	20	1	3	8	1	1	5			80
2	8		12	8	10	5	11	6	7	5	1		2	7		82
3	29	15		4	8	5	8	7	2				2	1		81
4	8	9	4		1	7	1	4		1	1		4	3	1	44
5	4	11	2	1		7	2	1			1	1	2			32
6	3	2	1		6		1	3	2	1			2			21
7	9	6	1	2	1	1		2	4			1	1			28
11	3	1	5	1	2	1	1						1			15
12	1				6	5	4			8	1	3	1			29
13	9	1		1	1	4	1	3	4		1	2	1	2		30
14	1		1						3	1			1	2		9
15										3				1		4
16	6				2	1		3	1		1			7		21
17	1			1					2	2		4	16			26
	82	62	37	26	39	39	49	30	28	29	7	12	38	23	1	502

Tableau 46

Fréquences observées des initiations de séquences émises par chacun des sujets vers les pairs au bloc I

Sujets	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	14	15	16	17	Total
1		2	5	8	1	1	8		2						27
2			3		7	1	6	1	3	1	1		1		24
3	14	8			7	1	6	1	2				1		40
4	3	1	1			1					1		2	1	10
5	1	10	1			1	2	1			1		2		19
6							1	2	1				1		5
7	2	1	1	1		1		1	1						8
11							1								
12					1	2	2			2	1	3	1		12
13	4				1	2		3	1		1	2	1	1	16
14			1						2	1			1	1	6
15										1					1
16	2				1	1					1			6	11
17									1	1			5		7
	26	22	12	9	18	11	26	9	13	6	6	5	15	9	187

Tableau 47

Fréquences observées des initiations de séquences émises par chacun des sujets vers les pairs au bloc II

Sujets	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	15	16	17	Total
1		14	6			2	3	1		3		5		34
2	7		8	1	1	3	2	1	3	1		1	1	29
3	14	5		2		2		1				1	1	26
4	2		2			4	1	2		1		2		14
5		1				6					1			8
6	1	2	1		6			1		1		1		13
7	3	2						1	2		1			9
11	2	1	1	1	2							1		8
12					1	3				3				7
13	2					2							1	5
14	1													1
15										2				2
16	3				1			3					1	8
17	1			1					1	1	3	11		18
	36	25	18	5	11	22	6	10	6	12	5	22	4	182

Tableau 48

Fréquences observées des initiations de séquences émises par chacun des sujets vers les pairs au bloc III

Sujets	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	14	15	16	17	31	Total
1		1			1		9		1	5	1	1				19
2	1		1	7	2	1	3	4	1	3				6		29
3	1	2		2	1	2	2	5								15
4	3	8	1		1	2		2						2	1	20
5	3		1	1												5
6	2								1							3
7	4	3		1	1				1				1			11
11	1		4			1										6
12	1				4		2			3						10
13	3	1		1			1		3							9
14									1					1		2
15														1		1
16	1								1							2
17												1				1
	20	15	7	12	10	6	17	11	9	11	1	2	1	10	1	133

Tableau 49

Participation sociale des enfants selon leur type à travers les blocs
(test G)

Bloc	Type		Total	G
	Perturbé	Normal		
I	180	176	356	N.S.
II	205	151	356	N.S.
III	154	106	260	N.S.
Total	539	433	972	$G_2=5.59$

Tableau 50

Classement des enfants selon leur fréquence d'initiation de séquences globalement
et selon les blocs

Position	Répartition des sujets selon les blocs			
	Global	Bloc I	Bloc II	Bloc III
1	2	3	1	2
2	3	1	2	4
3	1	2	3	1
4	4	5	17	3
5	5	13	4	7
6	13	12	6	12
7	12	16	7	13
8	7	4	5	11
9	17	7	11	5
10	16	17	16	6
11	6	6	12	16
12	11	11	13	17

Tableau 51

Fréquences de soumission émises par les enfants lors des fins de séquences
vers leurs pairs de façon globale

Sujets	Pairs															Total
	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	14	15	16	17		
1		4	10	5	1		7	2	2	7			3		41	
2	5		5	10	7		1	1						1	30	
3	7	8		2	1	1	3	2	1				1		26	
4	5	1	2		1	4	2								15	
5		6	4			1	2	1	4	1			1		20	
6	3	2		1	4			1	2				1		14	
7	6	6	1			1									14	
11			3	1									1		5	
12	1		1		1	1	1			6	1	1	1		14	
13	4	2		1		4		1						2	14	
-																
15	1				1					2				1	5	
16		1		3		1		1			1			4	11	
17		2							1	1	1		3		8	
	32	32	26	23	16	13	16	9	10	17	3	1	11	8	217	

Tableau 52

Fréquences de soumission émises par les enfants lors des fins de séquences
vers leurs pairs au Bloc I

Sujets	Pairs															Total
	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	14	15	16	17		
1		1	4	5			2		1	3			2		18	
2					7										7	
3	5	3			1		1		1						11	
4	3		1			1	1								6	
5		6	2				1			1			1		11	
6					1			1	1				1		4	
7	1	2	1			1									5	
11			1												1	
12	1		1									1			3	
13						1		1						1	3	
-																
15										2					2	
16											1			1	2	
17									1	1			2		4	
	10	12	10	5	9	3	5	2	4	7	1	1	6	2	77	

Tableau 53

Fréquences de soumission émises par les enfants lors des fins de séquences
vers leurs pairs au Bloc II

Sujets	Pairs														Total
	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	-	-	16	17	
1		3	5				1			2					11
2	5		4												9
3	2	4				1							1		8
4	2		1			2									5
5						1		1	1						3
6	1	2			3										6
7		1													1
11			1										1		2
12						1	1			2					4
13	2					3								1	6
-															
15					1									1	2
16		1		2		1		1						3	8
17		1											1		2
	12	12	11	2	4	9	2	2	1	4			3	5	67

Tableau 54

Fréquences de soumission émises par les enfants lors des fins de séquences
vers leurs pairs au Bloc III

Sujets	Pairs															Total
	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	14	-	16	17		
1			1		1		4	2	1	2			1		12	
2			1	10			1	1						1	14	
3		1		2			2	2							7	
4		1			1	1	1								7	
5			2				1		3						6	
6	2			1					1						4	
7	5	3													8	
11			1	1											2	
12					1					4	1		1		7	
13	2	2		1											5	
-																
15	1														1	
16				1											1	
17		1									1				2	
	10	8	5	16	3	1	9	5	5	6	2		2	1	73	

Tableau 55

Fréquences observées des comportements de soumission reçus en fin de séquence
selon le type et le bloc
(test G)

Bloc	Type		Total	G
	Perturbé	Normal		
I	39	36	75	N.S.
II	39	28	67	N.S.
III	44	27	71	N.S.
Total	122	91	213	$G_2=1.52$

Tableau 56

Fréquences observées des gains de conflits initiés par le gagnant de façon globale

Agresseurs	Gagnants														Total
	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	(14	15)	16	17	
1	24	2	4	4			4		1	1					40
2		19	2	2	2			2						1	28
3	3	5	16	2			2	2	1				1		32
4	2		2	14		4									22
5		3	1		12	1	1								18
6	2	1			1	4		1	1						10
7		2					9								11
11			1					3							4
12					1	1			6	3		1			12
13				1		3		1		11				1	18
(14)											3				3
(15)										1					1
16													8		8
17									1	1			2	6	10
	32	32	26	23	16	13	16	9	10	17	(3	1)	11	8	217

Tableau 57

Fréquences observées des gains de conflits initiés par le gagnant au Bloc I

Agresseurs	Gagnants														Total
	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	14	15	16	17	
1	7	1	2	4			2		1						17
2		5			2										7
3	3	3	7						1						14
4			1	1		1									3
5		3			7		1								11
6						1		1							2
7							2								2
11															
12									1			1			2
13						1		1		5				1	8
14											1				1
15										1					1
16													5		5
17									1	1			1	1	4
	10	12	10	5	9	3	5	2	4	7	1	1	6	2	77

Tableau 58

Fréquences observées des gains de conflits initiés par le gagnant au Bloc II

Agresseurs	Gagnants																Total
	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	14	15	16	17			
1	10	1	2													13	
2		8	2													10	
3		2	6										1			9	
4	2		1	2		2										7	
5					3	1										4	
6		1			1	3										5	
7							2									2	
11								2								2	
12						1			1	2						4	
13						2				2						4	
14																	
15																	
16													1			1	
17													1	5		6	
	12	12	11	2	4	9	2	2	1	4			3	5		67	

Tableau 59

Fréquences observées des gains de conflits initiés par le gagnant au Bloc III

Agresseurs	Gagnants														Total
	1	2	3	4	5	6	7	11	12	13	14	15	16	17	
1	7						2			1					10
2		6		2				2						1	11
3			3	2			2	2							9
4				11		1									12
5			1		2										3
6	2								1						3
7		2					5								7
11			1					1							2
12					1				4	1					6
13	1			1						4					6
14											2				2
15															
16													2		2
17															
	10	8	5	16	3	1	9	5	5	6	2		2	1	73

Tableau 60

Répartition des conflits initiés et gagnés par un même individu selon le type
(test G)

Bloc	Type		Total	G
	Perturbé	Normal		
I	20	22	42	N.S.
II	28	17	45	N.S.
III	28	17	45	N.S.
Total	76	56	132	$G_2=2.48$

Tableau 61

Fréquences observées des cibles selon le type globalement et à chacun des blocs
(test G)

Bloc	Type		Total	G
	Perturbé	Normal		
I	77	92	169	N.S.
II	93	81	174	N.S.
III	65	61	126	N.S.
Total	235	234	469	$G_2 = 2.29$

Tableau 62

Fréquences observées des cibles des enfants normaux globalement et selon les blocs
(test G)

Bloc	Type		Total	G
	Perturbé	Normal		
I	30	39	69	N.S.
II	22	41	63	N.S.
III	22	18	40	N.S.
Total	74	98	172	$G_2=4.04$

Tableau 63

Répartition des actes initiés conduisant à la soumission selon les blocs

Bloc I

	16	13	17	1	3	5	6	2	7	4	12	11
6	•			2		1	1					
3		1	3		1	1						1
7	2	•									1	
1					5				3	7	2	
3				4		2		2	2		2	1
5					1		1	6	1			
6									1			1
2						4			2			
7					1					1		
4					1		1					
2						1						
1												
	2	1	2	9	8	8	5	8	9	8	5	3

Bloc II

	17	3	13	1	2	5	6	4	16	12	7	11
5	17			1					4			
7	3				3	3			1			1
4	13				2		2					
17	1		4	2		5	1					
13	2	1	5		3		1		1		1	
9	5						3					
2	6		1	1		1	1		1			
6	4		1		2		2		2			
2	16										2	
2	12			2			1	1				
1	7			1					1			
11						1						
	1	11	6	11	9	3	10	-	9	1	1	3

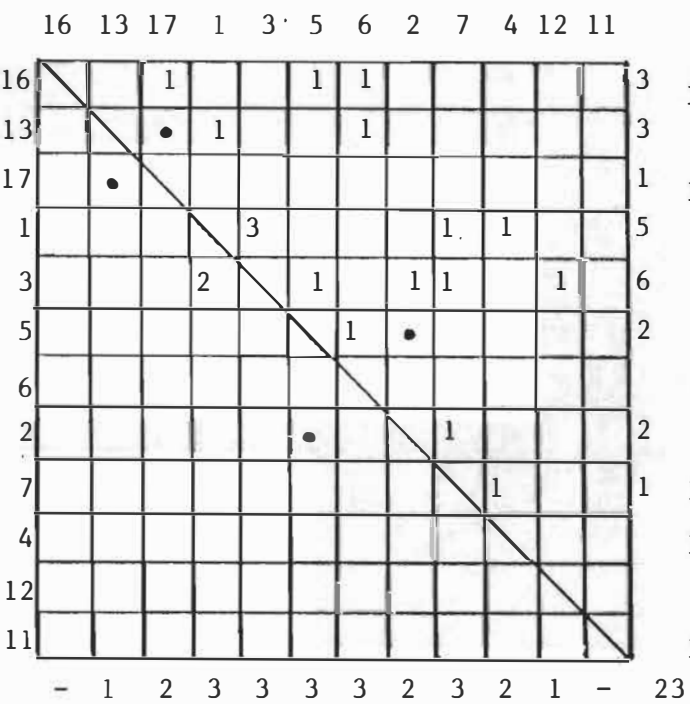
Bloc III

	4	11	3	2	16	1	7	13	12	6	5	17
5	4		1		6						2	
8	11			1		1						
4	3	1	2		1		1	2			1	
12	2	4	1	1				1	2			1
12	16					1			1			
3	1						6	2			1	
5	7	1			3		2				1	
7	13	2				2			3			
2	12							1			4	
4	6					2			1			
2	5	1		1								
1	17											
	9	4	3	10	-	9	9	5	5	2	7	1

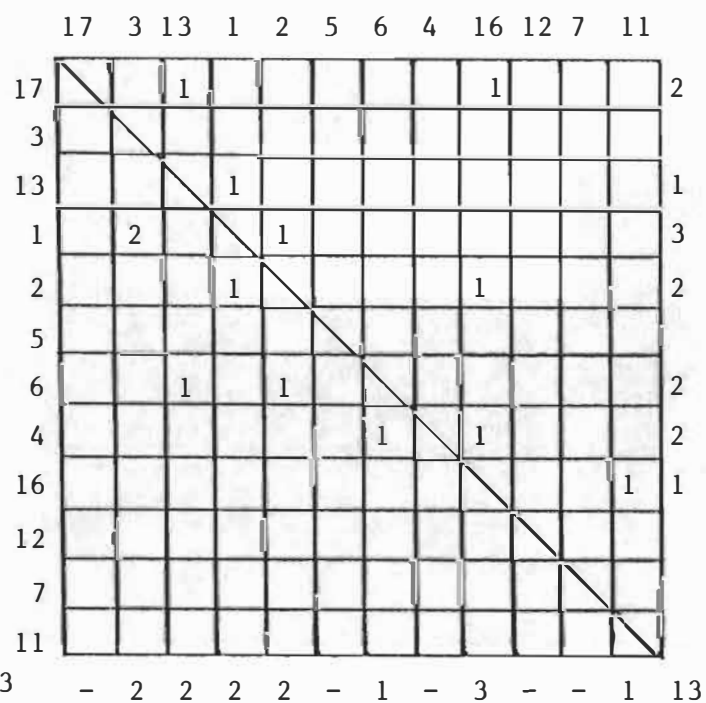
Tableau 64

Répartition des attaques conduisant à la soumission selon les blocs

Bloc I



Bloc II



Bloc III

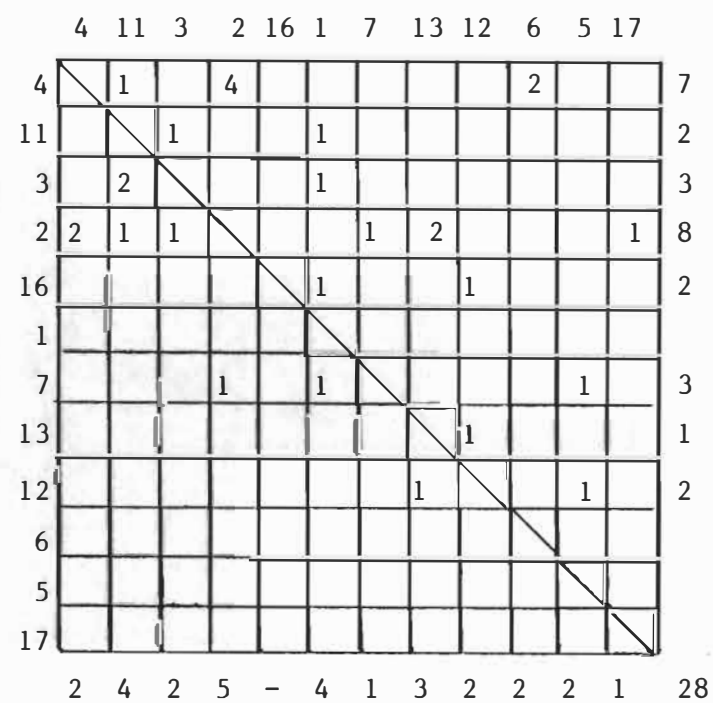


Tableau 65

Répartition des menaces conduisant à la soumission selon les blocs

Bloc I

	16	13	17	1	3	5	6	2	7	4	12	11	
16	16			2									2
13		13		1		1							2
17	1		17										1
1				1					1	4	1		7
3					1			1					3
5					1			3	1				5
6						6							6
2						1		1					2
7									7				7
4				1						4			1
12						1					12		1
11												11	1
	1	-	-	4	3	3	1	4	3	4	1	-	24

Bloc II

	17	3	13	1	2	5	6	4	16	12	7	11	
17	17												17
3		3			2								2
13			13		1								1
1				1									1
2		1	1		2		1						7
13													13
1													1
2					2						1		2
5							1						5
6													6
4													4
16													16
12													12
7					1						1		7
11												11	11
	-	1	1	6	2	-	3	-	-	1	1	-	15

Bloc III

	4	11	3	2	16	1	7	13	12	6	5	17	
4	4												4
11		11											11
3			3										3
2				2									2
16					16								16
1						1							1
7							7						7
13								13					13
12									12				12
6										6			6
5											5		5
17												17	17
	1	-	1	2	-	1	6	1	1	-	5	-	18

Répartition des conflits de position et d'objet conduisant à la soumission selon les blocs

Bloc III

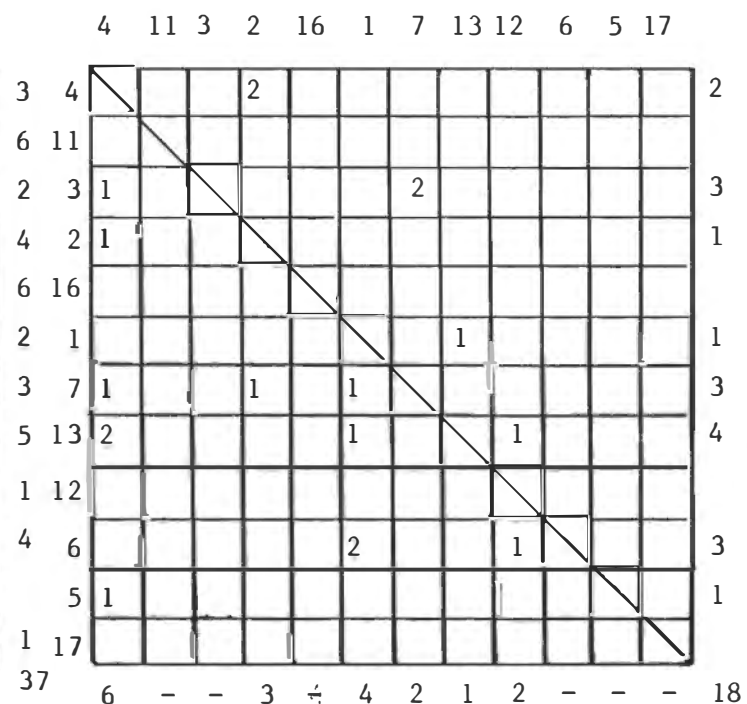


Tableau 67

Répartition des conflits de position et d'objet à chacun des blocs selon leur ordre interne

Bloc I

	11	6	12	7	2	5	4	13	3	1	16	17
1	1											
6	1	1										
2												
7												
2												
5												
4												
3	1											
3	1											
1												
6												
7												
	3	1	3	2	3	2	2	-	2	2	1	

Bloc II

	1	5	6	3	2	11	17	16	13	12	4	7
1	1											
2	5											
6												
1	3											
2	2											
2	11											
1	17											
2	16											
4	13											
5	12											
4	2											
2	7											
	3	3	6	8	5	2	1	6	3	-	-	37

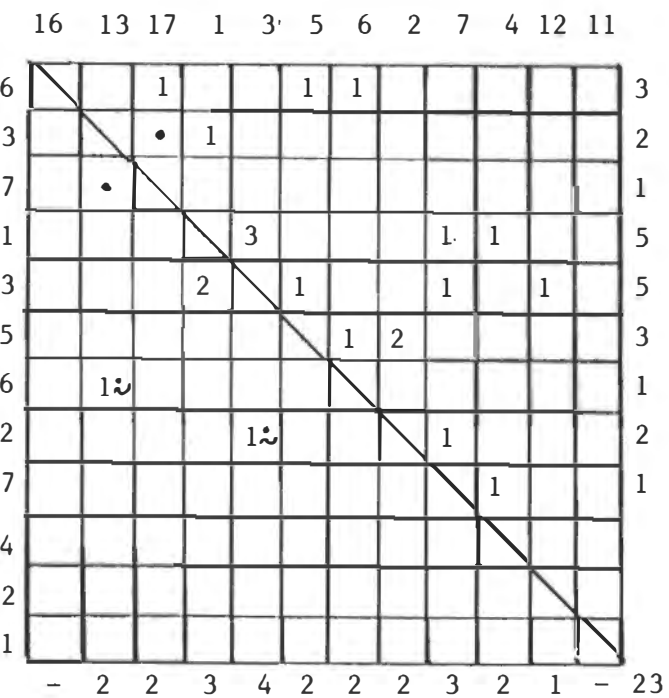
Bloc III

	7	5	4	13	1	12	16	17	11	6	2	3
4	7											
2	5											
3	4											
6	13											
6	1											
1	12											
3	16											
1	17											
2	11											
4	6											
5	2											
3	2											
	2	6	1	4	2	-	-	-	-	3	-	18

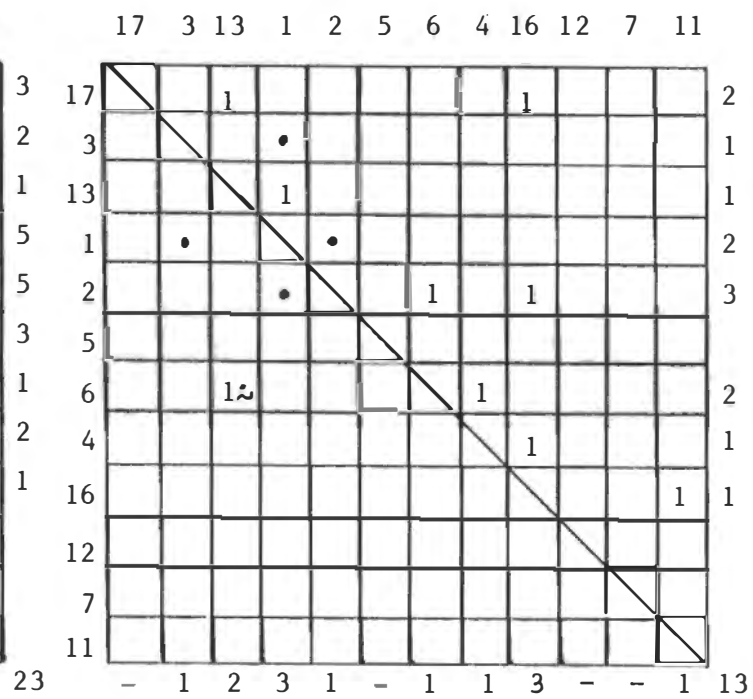
Tableau 68

Classement de statut à partir des attaques conduisant à la soumission selon les blocs

Bloc I



Bloc II



Bloc III

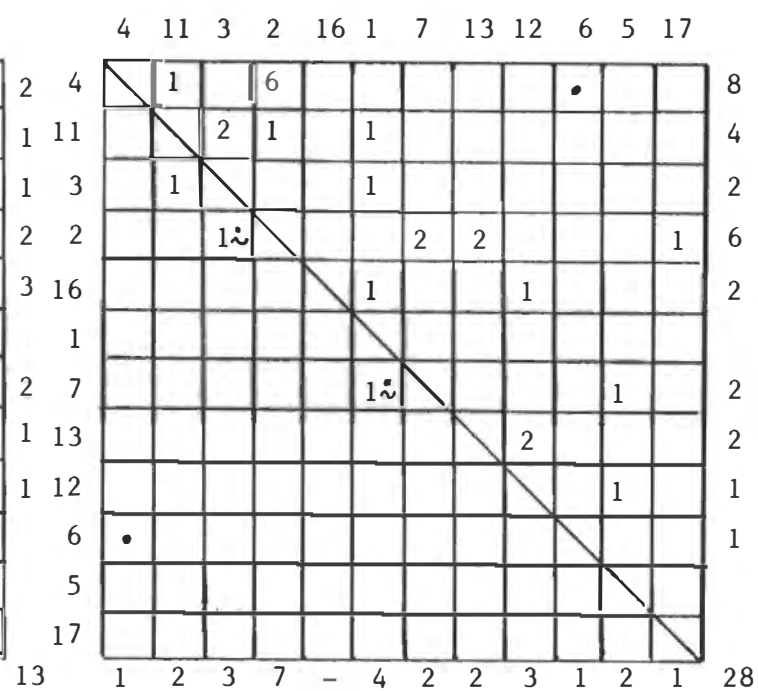


Tableau 69

Classement de statut à partir des menaces conduisant à la soumission selon les blocs

Bloc I

	16	13	17	1	3	5	6	2	7	4	12	11	
6				2									2 17
3				1		1							2 3
7	1~												1 13
1					2					•	1		5 1
3						•				1			2 2
5					•		•						3 5
6													6
2					1~	•			1				4 4
7				1~		1~							2 16
4				•									2 12
2							1~						1 7
1													11
	1	-	-	6	4	5	1	2	1	3	1	-	24

Bloc II

	17	3	13	1	2	5	6	4	16	12	7	11	
2													3 11
3				3									1 3
1				•									5 2
5				•	3		1						3 16
2				1			1			1			1 1
3							1						7
6													13
4													12
2													1 6
1											1		1 5
11				1~									17
	-	-	1	6	3	-	3	-	-	-	2	-	15

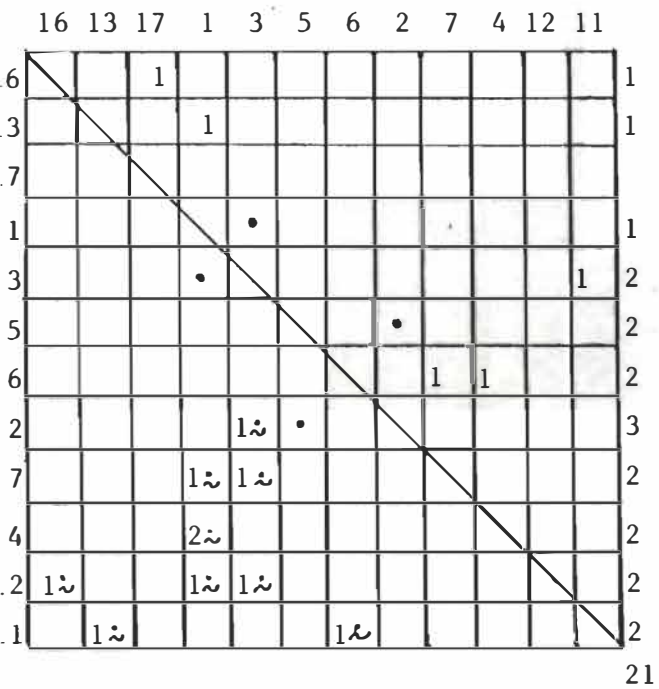
Bloc III

	4	11	3	2	16	1	7	13	12	6	5	17	
4									1				1
3													3 11
1				1							2		1 3
5	1~					1							5 2
3													3 16
1													1 1
7													7
13													13
12													12
1													1 6
1													1 5
17													17
	1	-	-	1	-	2	6	2	2	-	4	-	18

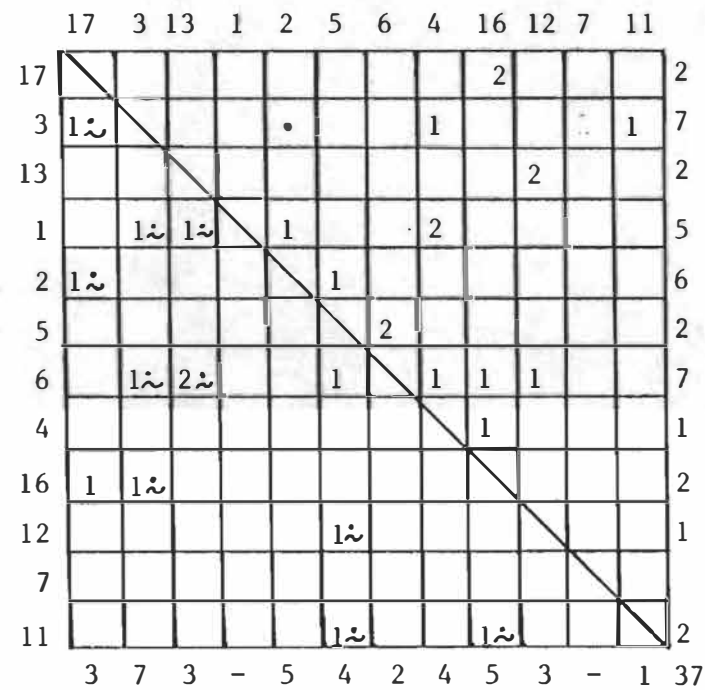
Tableau 70

Classement de statut à partir des conflits de position et d'objet conduisant à la soumission selon les blocs

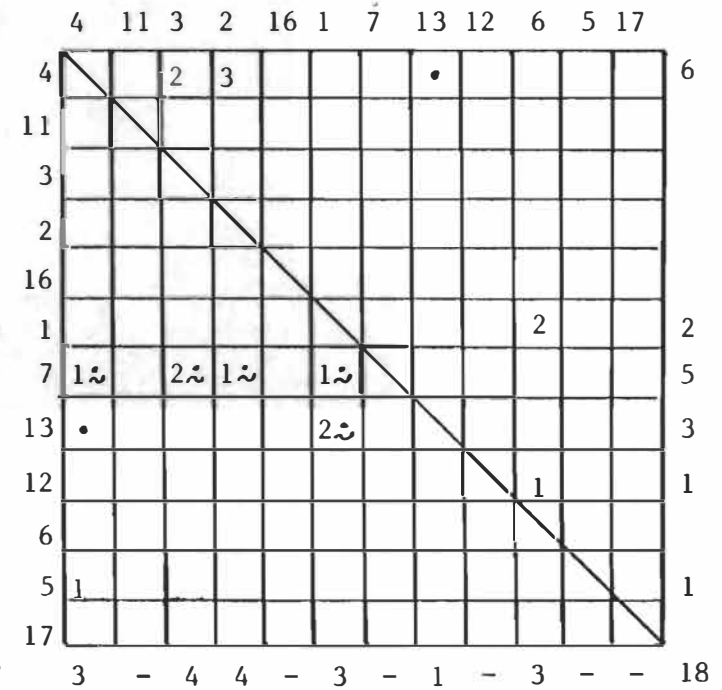
Bloc I



Bloc II

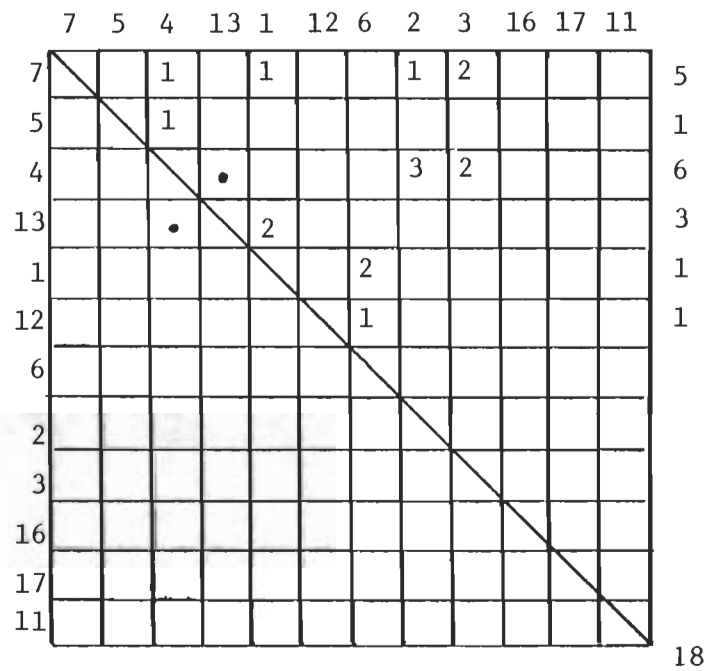


Bloc III



Classement de statut à partir des conflits de position et d'objet selon les blocs

Bloc III



Références

- AJURIAGUERRA, J. (1974). Manuel de psychiatrie de l'enfant. Paris: Masson.
- ALEXANDERS, B.K., BOWERS, J.M. (1969). The social organization of japanese monkeys in a two-acre enclosure. Folia Primatologica, 10, 220-242.
- ALTMANN, S.A. (1965). Sociobiology of rhesus monkeys: stochastics of social communication. Journal of theoretical biology, 8, 490-522.
- ALTMANN, S.A. (1967). The structure of primate social communication, in S.A. Altmann (Ed.): Social communication among primates (pp. 325-363). Chicago: University of Chicago Press.
- ALTMANN, J. (1974). Observational study of behavior: sampling methods. Behavior, 49, 227-267.
- ANDERSON, F.J. (1976). Glancing at others in preschool children in relation to dominance. Psychological record, 26, (no. 4), 467-472.
- BERKOWITZ, L. (1969). Agression: a social psychological analysis. Toronto: Mc Graw-Hill.
- BERNSTEIN, I.S. (1970). Primate status hierarchies, in L.A. Rosenblum (Ed.): Primate behavior: development in field and laboratory research. Vol. I (pp. 71-109). New York: Academic Press.
- BERNSTEIN, I.S. (1980). Dominance: a theoretical perspective for ethologists, in D.G. Freedman, D.R. Omark et F.F. Strayer (Ed.): Dominance Relations (pp. 71-84). New York: Garland Press.
- BERNSTEIN, I.S., GORDON, T.P. (1974). The function of aggression in primate societies. American Scientific, 62, 304-311.
- BLURTON-JONES, N.G. (1972). Ethological studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOWLBY, J. (1969). Attachment and loss, Vol. I: Attachment. New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1973). Attachment and loss, Vol. II: Anxiety and anger. New York: Basic Books.
- CHANCE, M.R.A. (1967). Attention structures as the basis of primate rank orders. Man, 2, 503-518.
- CHARLESWORTH, W.R. (1978). Ethology: its relevance for observational studies of human adaptation, in G.P. Sackett (Ed.): Observing behavior. Vol. I (pp. 7-34). Baltimore: University Park Press.

- CLOUTIER, A. (1979a). Analyse comparative de l'évolution des comportements d'affiliation chez des "perturbés affectifs" d'âge préscolaire (une approche éthologique). Projet de thèse de doctorat, Université de Montréal.
- CLOUTIER, A. (1979b). Intégration et éthologie. Apprentissage et socialisation, 2, (no. 3), 130-131.
- CROOK, J.H. (1970). The socio-ecology of primates, in J.H. Crook (Ed.): Social behaviour in birds and mammals (pp.103-166). New York: Academic Press.
- DAWE, H.C. (1934). An analysis of two hundred quarrels of preschool children. Child Development, 5, 139-157.
- DE VORE, I. (1965). Primate behavior: Field studies of monkeys and apes. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- DORE, F. (1978). L'éthologie: une analyse biologique du comportement. Sociologie et société, 10, (no 1), 25-41.
- EDELMAN, M.S., OMARK, D.R. (1973). Dominance hierarchies in young children. Sociological scientific information, 12, 103-110.
- EDELMAN, M.S., OMARK, D.R. (1975). A comparison of status hierarchies in young children: an ethological approach. Social science information, 14, 87-107.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1972). Ethologie, biologie du comportement. Paris: Busnel.
- ESSER, A.H. (1968). Dominance hierarchy and clinical course of psychiatrically hospitalized boys. Child development, 39, (no 1), 147-157.
- ETKIN, W. (1974). Social behavior and organization among vertebrates. Chicago: University of Chicago Press.
- FREUD, A. (1954). Psychoanalysis and education. Psychoanalytic study of the child, 9, 9-15.
- GELLERT, E. (1961). Stability and fluctuation in the power relationships of young children. Journal of abnormal and scientific psychology, 62, 8-15.
- GOODALL, J. (1979). Life and death at Gombe. National geographic, 155, (no 5).

- HALL, K.R.L. (1965). Behavior and ecology of the wild patas monkeys, *Erythrocebus patas*, in Uganda. Journal of zoology, 148, 15.87.
- HAMERLYNCK, L.A., HANDY, L.C., MASH, E.J. (1973). Behavior change. Champaign: Research Press.
- HANFMANN, E. (1935). Social structure of a group of kindergarten children. American journal of orthopsychiatry, 5, 407-410.
- HARLOW, H.F., SUOMI, S.J., MCKINNEY, (1970). Experimental Production of Depression in Monkeys. Mainly Monkeys, 1, 6-12.
- HINDE, R.A. (1974). Biological bases of human behaviour. New-York: McGraw-Hill.
- HINDE, R.A. (1975). Interactions, relationships and social structure in non-human primates. Man, 11, 1-17.
- HINDE, R.A. (1976). Social development: a biological approach, in Bruner and Cartin (Eds.): Human growth and development (pp. 1-32). Oxford: Clarendon Press.
- HINDE, R.A., STEVENSON-HINDE, J. (1976). Towards understanding relationships: dynamic stability, in P.P.G. Bateson et R.A. Hinde (Ed): Growing points in ethology (pp. 1-32). Cambridge: Clarendon Press.
- HUTT, S.J., HUTT, C. (1968). Stereotypy, arousal and autism. Human Development, 11, 277-286.
- HUTT, S.J., HUTT, C. (1970). Behavior studies in Psychiatry. Oxford: Penguin.
- JAY, P.C. (1968). Primates: studies in adaptation and variability. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Krebs, K. (1972). An observational study of dominance behavior in young children. Ph.D. Dissertation, Oxford University.
- KUMMER, H. (1971). Primate societies: group technique of ecological adaptation. Chicago: Adlene.
- LADOUCEUR, R., BOUCHARD, M.A., GRANGER, L. (1977). Principes et applications des thérapies comportementales. Paris: Edisem.
- LAMY, H. (1978). Analyse éthologique des interactions agonistiques chez des enfants "inadaptés scolaires". Thèse de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.

- LEHNER, I. (1979). Handbook of ethological methods. New-York: Garland Press.
- LEMAY, M. (1973). Psychopathologie juvénile. Paris: Fleurus.
- LEWIS, M., YOUNG, G., BROOKS, J., MICHALSON, L. (1975). The beginning of friendship, in M. Lewis et L.A. Rosenblum (Ed.): Friendship and peer relation (pp. 27-66). New-York: John Wiley.
- LORENZ, K. (1963). L'agression: une histoire naturelle du mal, Paris: Flammarion. 1969.
- McGREW, W. (1972). An ethological study of children's behavior. New-York: Academic Press.
- McRITCHIE, . (1967). Discussion of agonistic behavior, in S.A. Altmann (Ed.): Social communication among primates (pp. 115-122). Chicago: University of Chicago Press.
- MENZEL, E.W. (1979). General discussion of the methodological problems involved in the study of social interaction, in M.E. Lamb, S.J. Suomi, et G.R. Stephenson (Ed.): Social interaction analysis, methodological issues (pp. 291-311). Madison: University of Wisconsin Press.
- MISSAKIAN, E.A. (1976). Aggression and dominance relations in peer groups of children six to forty-five months of age. Paper presented at the Annual Conference of the Animal Behavior Society, Boulder, Colorado, June.
- MISSAKIAN, E.A. (1980). Gender differences in agonistic behavior and dominance relations of synamon communally reared children, in D.G. Freedman, D.R. Omark et F.F. Strayer (Ed.): Dominance Relations (pp. 397-415). New-York: Garland Press.
- NAGER, U., KUMMER, H. (1974). Variation in cercopithecoid aggressive behavior, in R.L. Holloway (Ed.): Primate aggression, territoriality and xenophobia. New-York: Academic Press.
- OMARK, D.R. (1980). Human Ethology: a holistic perspective, in D.G. Freedman, D.R. Omark, F.F. Strayer (Ed.): Dominance Relations (pp. 3-21). New-York: Garland Press.
- PARKER, P., OMARK, D.R. (1980). The social ecology of toughness, in D.G. Freedman, D.R. Omark, F.F. Strayer (Ed.): Dominance Relations (pp. 415-427). New-York: Garland Press.
- QUEBEC, Gouvernement du (1979). L'Ecole Québécoise. Enoncé d'une politique et plan d'action. Premier trimestre, 1979. Québec: Editeur officiel du Québec.

- QUEBEC, Gouvernement du (1976). Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales. L'Education de l'Enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. 4e trimestre, 1976. Québec: Editeur officiel du Québec.
- RENAUD, A., CLOUTIER, R. (1978). Introduction à l'éthologie infantile. Ste-Foy: Presses de l'Université Laval.
- RICHARD, S.M. (1974) The concept of dominance and methods of assessment. Animal behaviour, 22, 914-930.
- ROWELL, T.E. (1966). Hierarchy in the organization of a captive baboon troop. Animal Behaviour, 14, 430-443.
- ROWELL, T.E. (1974). The concept of dominance. Behavioral biology, 11, 131-154.
- SACKETT, G.P. (1978). Observing behavior Vol. I. Baltimore University Park Press.
- SADE, D.S. (1967). Determinants of dominance in a group of free-ranging rhesus monkeys, in S.A. Altmann (Ed.): Social communication among primates (pp.95-115). Chicago: University of Chicago Press.
- SCHAFFER, (1971). The growth of sociability. Harmondsworth: Penguin.
- SCHOGGEN, G. (1978). Ecological psychological and mental retardation, in G.P. Sackett (Ed.): Observing behavior Vol. I. Baltimore University Park Press.
- SLUCKIN, A., SMITH, P. (1977). Two approaches to the concept of dominance in preschool children. Child development, 48 (no. 3), 917-923.
- SMITH, P.K. (1974). Aggression in a preschool playground: Effects of varying physical resources. In Determinants and origins of aggressive behavior, eds., J. de Wit and W.W. Hartup. The Hague: Mouton.
- SMITH, P., CONOLLY, K. (1972). Patterns of play and social interaction in preschool children, in N.G. Blurton-Jones (Ed.): Ethological studies of child behaviour. Cambridge: Cambridge University Press.
- SOKAL, R.R., ROHLF, J.F. (1969). Biometry: the principles and practice of statistics in biological research. San Francisco: Freeman.
- STRAYER, F.F. (1976). Learning and imitation as a function of social status, Animal behaviour, 24, 835-848.

- STRAYER, F.F. (1978a). L'organisation sociale chez des enfants d'âge pré-scolaire, Sociologie et société, 10, (nov. 1), 43-64.
- STRAYER, F.F. (1978b). Coding manual for the analysis of preschool social interaction, Université du Québec à Montréal.
- STRAYER, F.F. (1978c). Dominance, leadership and control among young children. Rapport présenté à l'International Society of Political Psychology, New-York.
- STRAYER, F.F. (1978d). Social ecology of the preschool peer-group. Rapport présenté au Minnesota symposium on Child Psychology, Minnesota.
- STRAYER, F.F. (1980). Current problems in the study of human dominance, in D.G. Freedman, D.R. Omark, F.F. Strayer (Ed.): Dominance relations (pp. 443-453). New-York: Garland Press.
- STRAYER, F.F., STRAYER, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance among preschool children. Child Development, 47, 980-989.
- STRAYER, F.F., CUMMINS, M.S. (1980). Aggressive and competitive social structure in captive monkey groups, in D.G. Freedman, D.R. Omark, F.F. Strayer (Ed.): Dominance relations (pp. 85-97). New-York: Garland Press.
- STRAYER, F.F., STRAYER, J. (1980). Preschool conflict and the assessment of social dominance, in D.G. Freedman, D.R. Omark, F.F. Strayer: Dominance relations (pp. 137-159). New York: Garland Press.
- STRAYER, F.F., BOVENKERK, A., KOOPMAN, R.F. (1975) Dominance and affiliation in captive squirrel monkeys (*saimiri sciureus*). Journal of comparative and physiological psychology, 89, 308-318.
- STRAYER, F.F., STRAYER, J., CHAPESKIE, T.R. (1980a). The perception of social power relations among preschool children, in D.G. Freedman, D.R. Omark, F.F. Strayer, (Ed.): Dominance relations (pp. 191-205). New-York: Garland Press.
- STRAYER, F.F., GAUTHIER, R., DELORME, F., BEAUPRE, M., (1980b). L'approche éthologique aux problèmes de l'adaptation humaine., Université du Québec à Montréal.
- TINBERGEN, N. (1963). On the aims and methods of ethology. Journal of comparative ethology, 20, 410-433.
- VAUGHN, B.E., WATERS, E. (1980). Social organization among preschool peers: dominance, attention, and sociometric correlates, in D.G. Freedman, D.R. Omark, F.F. Strayer (Ed.) Dominance relations (pp. 359-381). New-York: Garland Press.

- WILSON, E. (1975). Sociobiology: the new synthesis. Cambridge: Harvard University Press.
- WOLF, W.T., MERRENS, M.R. (1974). Behavioral assessment: a review of clinical methods. Journal of personality assessment, 38, 3-16.
- ZUCKERMAN, S. (1932). The social life of monkeys and apes. London: Routledge.